

BIENESTAR Y DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

UN ESTUDIO CUANTITATIVO



Centro
Reina Sofía
sobre adolescencia
y juventud

fad

 Santander

Telefonica

BIENESTAR Y DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

UN ESTUDIO CUANTITATIVO

Alfredo Oliva Delgado
Amapola Povedano Díaz
Cristian Suárez Relinque
Lucía Antolín-Suárez
Ana Rodríguez-Meirinhos
Gonzalo Musitu Ochoa



Centro
Reina Sofía
sobre adolescencia
y juventud

fad



Telefónica

© FAD, 2020

Edita:

Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud
Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD)
Avda. de Burgos, 1 y 3 – 28036 Madrid
Teléfono: 91 383 83 48
fad@fad.es

Coordinación desde el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud:

Anna Sanmartín Ortí

Autoría¹:

Alfredo Oliva Delgado
Amapola Povedano Díaz
Cristian Suárez Relinque
Lucía Antolín-Suárez
Ana Rodríguez-Meirinhos
Gonzalo Musitu Ochoa

Colaboradores:

Marta Alcántara Pasamontes, Juan Evaristo Callejas Jerónimo, Genoveva Díaz Vela,
Paula Domínguez Alarcón, Paula Guerrero Liñán, María Muñiz Rivas, Francisco Javier
Nieto Casado y Paula Romero Pérez

Maquetación:

Ediciones Digitales 64

Fotografía de cubierta:

Alfredo Oliva Delgado

Imprime:

Copistería Económicas
Barráu, 8 – Local A. 41018 Sevilla

ISBN:

978-84-17027-38-4

DOI:

10.5281/zenodo.3769013

Cómo citar este texto:

Oliva Delgado, A.; Povedano Díaz, A.; Suárez Relinque, C.; Antolín-Suárez, L.;
Rodríguez-Meirinhos y Musitu Ochoa, G. (2020). *Bienestar y desarrollo positivo
adolescente desde una perspectiva de género. Un estudio cuantitativo*. Madrid: Centro
Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

DOI: 10.5281/zenodo.3769013

1. Todas las personas autoras han tenido el mismo nivel de implicación en el trabajo ya que éste se ha desarrollado de manera compartida y equitativa.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer la colaboración del profesorado, el alumnado y los padres y las madres que han participado en este estudio.

Por orden alfabético (por confidencialidad, algunos centros participantes no aparecen en el listado):

CDP Ferroviario (Córdoba)

IES Averroes (Córdoba)

IES Felipe Solís Villechenous (Cabra, Córdoba)

IES Ostippo (Estepa, Córdoba)

IES Séneca (Córdoba)

IES Torre de los Guzmanes (La Algaba, Sevilla)

SAFA. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia-Ntra. Sra. de los Reyes (Sevilla)

La presente investigación, *Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género*, es el resultado de un segundo abordaje, en este caso de tipo cuantitativo, para entender qué elementos integran el modelo del desarrollo positivo adolescente y hacerlo además desde una perspectiva de género.

Tras la publicación del estudio cualitativo que precede a éste, ahora se ha trabajado con la participación de 13 centros escolares de Andalucía, con parte de su profesorado, del alumnado y sus familias, para conocer cuáles son las características positivas o deseables de los y las adolescentes, de la familia y de la escuela ideal, así como el grado de satisfacción de cada uno con todo ello.

Entre los hallazgos vemos, por ejemplo, cómo los y las adolescentes valoran la responsabilidad, la prosocialidad o el respeto a la diversidad como competencias clave; la importancia del respeto y apoyo mutuo en la familia, algo que también señalan sus progenitores, y el peso que otorgan al trato que reciben por parte del profesorado. Y cómo, en el otro extremo, se muestran más insatisfechos con el uso que se realiza en el entorno educativo de las nuevas tecnologías, valoración que comparten con el profesorado. Apreciamos, así mismo, que los chicos muestran, en términos generales, una percepción más positiva de sus competencias personales frente a las chicas.

Éstas son sólo algunas de las conclusiones que los y las lectoras interesadas podrán encontrar en este detallado estudio, que hace posible medir y comparar niveles de satisfacción, expectativas o competencias, dibujando un marco plural y muy rico de visiones y aportaciones de la comunidad educativa. Su objetivo final es conocer la realidad del alumnado, sus docentes y familias, de cara no sólo a prevenir conductas de riesgo o problemáticas, sin también para la promoción de conductas positivas.

Beatriz Martín Padura
Directora General de la Fad

| | |
|---|-----------|
| Presentación | 5 |
| 1. Introducción | 8 |
| 1.1. El modelo de Desarrollo Positivo Adolescente | 8 |
| 1.2. El modelo ideal de adolescente según adolescentes, progenitores y profesorado | 11 |
| 1.3. La familia ideal según adolescentes, progenitores y profesorado | 12 |
| 1.4. La escuela ideal según adolescentes y profesorado | 15 |
| 1.5. Las competencias personales y el ajuste adolescente | 17 |
| 1.6. El modelo del desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género | 26 |
| 2. Objetivos | 31 |
| 3. Método | 33 |
| 3.1. Participantes y procedimiento | 33 |
| 3.2. Instrumentos | 42 |
| 4. Resultados | 58 |
| 4.1. El modelo ideal de adolescente y la satisfacción personal | 58 |
| 4.2. La familia ideal y la satisfacción familiar | 78 |
| 4.3. La escuela ideal y la satisfacción escolar | 93 |
| 4.4. Competencias personales y ajuste adolescente. Diferencias de género y trayectorias evolutivas | 114 |
| 4.5. Relación entre los activos familiares, escolares y personales y el bienestar, el rendimiento académico y el desajuste interno y externo | 148 |
| 4.6. Perfiles de bienestar | 154 |

| | |
|--|------------|
| 5. Discusión | 169 |
| 5.1. El modelo ideal de adolescente y la satisfacción personal | 169 |
| 5.2. La familia ideal y la satisfacción familiar | 178 |
| 5.3. La escuela ideal y la satisfacción escolar | 184 |
| 5.4. Competencias personales y ajuste adolescente | 190 |
| 5.5. Activos personales, familiares y escolares y su relación con el bienestar, el rendimiento académico y el desajuste interno y externo | 207 |
| 5.6. Perfiles de bienestar | 213 |
| 6. Recapitulación y conclusiones | 220 |
| 7. Referencias bibliográficas | 228 |
| Anexos | 245 |
| A.1. Escalas de evaluación de la importancia y de la satisfacción con las competencias de las/los adolescentes | 246 |
| A.2. Escalas de evaluación de la importancia y de la satisfacción con los activos de la familia | 251 |
| A.3. Escalas de evaluación de la importancia y de la satisfacción con los activos de la escuela | 255 |
| A.4. Escala de comportamiento cívico | 260 |

1.1. EL MODELO DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE

Durante una gran parte del siglo XX la Psicología de la adolescencia estuvo dominada por un modelo negativo centrado en el déficit, la patología, el estudio de los factores de riesgo y la prevención de las conductas problemáticas. Un modelo que supuso un mayor conocimiento de los problemas más prevalentes durante esta etapa evolutiva y un avance importante en su prevención y tratamiento. Sin embargo, en las últimas décadas se ha producido un cambio de paradigma con el surgimiento de un nuevo enfoque que, frente a ese modelo tradicional y psicopatológico, pone el énfasis en las competencias más que en los déficits, persigue el florecimiento adolescente y considera a las chicas y los chicos como un recurso con importantes potencialidades a promover. Un **Modelo de Desarrollo Positivo Adolescente** cuya esencia podría recogerse en el lema "Una generación libre de problemas no es una generación suficientemente preparada". Un lema que encierra una idea muy ambiciosa y optimista: la de que no debemos conformarnos con una generación de jóvenes libre de problemas, sino que aspiramos a una juventud comprometida, con iniciativa, valores y competencias que le permitan afrontar con éxito el futuro incierto que se adivina en el horizonte. Una idea que representa el núcleo de un enfoque teórico y práctico que desde principios de este siglo XXI enmarca muchas de las investigaciones e intervenciones que se llevan a cabo con adolescentes y jóvenes (Lerner, 2004; Oliva, 2015).

Este enfoque emplea un nuevo vocabulario, con conceptos como desarrollo adolescente positivo, bienestar psicológico, participación cívica, florecimiento, propósito en la vida o iniciativa personal para referirse a las/los adolescentes que superan de forma exitosa esta etapa evolutiva. Unos conceptos que comparten la idea de que todo adolescente tiene el potencial para un desarrollo exitoso y saludable. El modelo se sitúa en la línea de los modelos sistémicos evolutivos actuales que asumen el principio de que las relaciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal: el desarrollo humano no está predeterminado y es probabilística y relativamente plástico, pues

siempre hay posibilidad de cambio. Desde este enfoque del desarrollo, la conducta individual no puede reducirse a influencias genéticas y se enfatiza que la potencialidad para el cambio en la conducta es una consecuencia de las interacciones entre la persona en desarrollo, con sus características biológicas y psicológicas, y su familia, su comunidad y la cultura en que está inmersa. Por lo tanto, hay que mostrar optimismo acerca de la posibilidad de intervenir, no sólo de cara a la prevención de conductas problemáticas, sino también para la promoción de conductas positivas.

El desarrollo positivo adolescente supone prestar atención a las características de las/los adolescentes que serían deseables, y son diversas las propuestas sobre cuáles serían dichas características o competencias. Algunos autores como William Damon se refirieron a la importancia de tener un propósito en la vida (Damon, 2008). Otros destacaron la iniciativa personal, que se puede definir como la capacidad para mantener una motivación intrínseca hacia un objetivo que suponga un reto personal (Larson, 2000). Pero sin duda es el modelo de las *Cinco Ces*, propuesto por Richard Lerner y colaboradores (Lerner, 2004), el que se puede considerar más completo. A partir de la revisión de la evidencia empírica, este equipo seleccionó un amplio número de indicadores de salud mental, ajuste comportamental y eficiencia relacional y social, agrupándolos posteriormente en cinco constructos latentes, las *Cinco Ces*.

Estos cinco constructos incluirían todas las características o indicadores necesarios para definir un desarrollo positivo adolescente. 1) La competencia, referida al dominio de ciertas habilidades intelectuales, sociales y comportamentales. 2) La conexión, que son los vínculos positivos con personas y con las instituciones. 3) El carácter, o la integridad personal y moral asumida por uno mismo. 4) La confianza en sí mismo, que es la visión positiva de uno mismo y el sentido de autoeficacia y voluntad propia. 5) El cuidado y la compasión, referidos a los valores humanos positivos, la empatía y el sentido de justicia social.

En nuestro país, Oliva *et al.* (2010) llevaron a cabo una investigación cualitativa en la que a través de las opiniones de un grupo de profesionales expertos en adolescencia elaboraron un modelo adaptado a nuestro ámbito cultural. Al igual que en el anterior, este modelo incluyó un amplio número de competencias agrupadas en cinco bloques o áreas: social, moral, cognitiva, emocional y personal. Este modelo representa un punto de partida para este estudio que tuvo continuidad en una investigación cualitativa previa a la que aquí presentamos (Oliva *et al.*, 2017). Ambos han servido para elaborar la escala de las competencias que definen al adolescente ideal. Por otra parte, muchas de esas

competencias se incluyeron entre las variables a estudiar, ya que interesaba conocer tanto su relación con el género y la edad, como con algunas variables familiares y escolares.

Esas variables familiares y escolares nos acercan a un concepto, como es el de "Activos para el Desarrollo", que aparece estrechamente ligado al modelo de desarrollo positivo y representa una de las principales aportaciones de este nuevo enfoque. Este concepto, que fue acuñado en Estados Unidos por Peter Benson y sus colegas del Search Institute (Benson *et al.*, 2004), hace referencia a los recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y la experiencia necesarios para la promoción del desarrollo positivo durante la adolescencia. Si en el modelo del déficit se habla de factores de riesgo para hacer referencia a las circunstancias que aumentan la probabilidad de que surjan trastornos, y de factores de protección para referirse a las que la disminuyen, el activo para el desarrollo define las circunstancias o recursos que promueven competencias en la/el adolescente. Aunque los activos no sólo fomentarán las competencias y el desarrollo, sino que, además, van a tener el efecto añadido de prevenir algunos problemas frecuentes durante la adolescencia (Oliva, 2015).

Una de las propuestas de activos más conocidas es la del Search Institute (Benson *et al.*, 2004), que incluye un total de 40 activos; 20 de estos activos son externos y se refieren a características de la familia, la escuela o la comunidad en la que vive la/el adolescente, y pueden agruparse en cuatro categorías: apoyo, empoderamiento, límites y expectativas, y uso constructivo del tiempo. Otros 20 recursos son internos, es decir, son características psicológicas o comportamentales de la/el adolescente, como, por ejemplo, una alta autoestima, la responsabilidad personal, las expectativas de futuro o la capacidad para tomar decisiones. El florecimiento ocurre cuando estas fortalezas internas del sujeto se alinean con los activos externos presentes en sus contextos. Los estudios llevados a cabo por el Search Institute muestran cómo aquellos/las adolescentes que gozan de un mayor número de activos presentan un desarrollo más saludable y positivo (Bowers *et al.*, 2011).

Por lo tanto, de acuerdo con este modelo, algunas características de los contextos de desarrollo en los que participan las/los adolescentes, tales como el apoyo y afecto en la familia, la disponibilidad de programas o actividades extraescolares en las que poder participar, o la presencia de modelos adultos positivos en familia, escuela y comunidad, facilitarán que chicos y chicas puedan resolver de forma satisfactoria las tareas evolutivas propias de la adolescencia, y contribuirán a la promoción de la competencia y el desarrollo positivo y la prevención de problemas de ajuste psicológico.

1.2. EL MODELO IDEAL DE ADOLESCENTE SEGÚN ADOLESCENTES, PROGENITORES Y PROFESORADO

La mayoría de las propuestas sobre las competencias que definen un desarrollo positivo adolescente se han basado en la opinión de expertos, siendo escasos los estudios que han recogido la opinión de los propios chicos y chicas, de sus progenitores o de su profesorado. Los que se han centrado en la visión de adolescentes coinciden en destacar la importancia que otorgan a las competencias sociales como un aspecto esencial a la hora de definir al adolescente ideal, tanto si es chico como si es chica (Casco y Oliva, 2004; King *et al.*, 2005; Casas y Bello, 2012). Los valores morales y éticos, como el respeto hacia los demás, la honestidad o la tolerancia también han sido destacados entre los más relevantes. Aunque *a priori* podríamos pensar que competencias de carácter académico no serían muy valoradas, estos estudios indican que son valores muy apreciados, especialmente a partir de la adolescencia media y tardía¹. En cambio, otros aspectos más hedonistas o materiales, tales como la imagen o apariencia física, el poder, el dinero o las posesiones materiales son considerados menos importantes, lo que en cierto modo contradice la visión prejuiciosa de la adolescencia que tiende a considerar a chicos y chicas como hedonistas, materialistas e irresponsables.

Los estudios que se han centrado en el propósito de vida han encontrado que los objetivos y orientaciones prosociales, como la capacidad para esforzarse en ayudar a otras personas, fueron muy valorados, y que tenían un papel fundamental para el logro de la felicidad (Hill *et al.*, 2010). Una búsqueda de la felicidad y el bienestar que se configura como una meta motivacional prioritaria entre adolescentes, y en la que la satisfacción de las necesidades relacionales con iguales y familia resulta esencial (Delle Fave *et al.*, 2011). En cualquier caso, parece que según avanza la adolescencia, los contenidos eudaimónicos van ganando peso frente a los hedonistas en la importancia que tienen de cara a la consecución de la felicidad.

También madres, padres y docentes tienen ideas propias acerca de las competencias que debe tener todo adolescente, y no han faltado investigadores que han estudiado dichas ideas. Un interés que tiene mucho sentido si consideramos que esas ideas o concepciones pueden determinar tanto los objetivos educativos que se plantean como las interacciones que tienen lugar en el hogar y en la escuela, lo que puede terminar influyendo sobre el desarrollo

1. Adolescencia inicial: 11 a 13 años; adolescencia media: 14 a 16 años; adolescencia tardía: 17 a 20 años.

infantil y adolescente (Goodnow, 2002). No obstante, la mayor parte de estos estudios se ocuparon más de las ideas acerca de la infancia, y han sido muy escasos los que se interesaron por la adolescencia, siendo el estudio llevado a cabo por Casco y Oliva (2005) en España una excepción. En este estudio sobre los valores que progenitores y profesorado tenían sobre la adolescencia, los autores encontraron que unos y otros coincidieron en otorgar mucha importancia a las conductas relacionadas con la salud como consumir tabaco, alcohol y otras drogas. Probablemente debido a los estereotipos negativos asociados a la adolescencia que estos mismos autores encontraron en otro estudio (Casco y Oliva, 2004), y que pueden generar mucha preocupación entre los adultos acerca de la seguridad y salud de chicos y chicas. Otras competencias muy valoradas por profesorado y progenitores estuvieron relacionadas con la autonomía personal. En cuanto a las competencias académicas, resulta interesante resaltar que fueron más valoradas por madres y padres que por el profesorado.

Por lo tanto, parece que, aunque existen algunos estudios que han explorado las ideas que adolescentes, progenitores y profesorado tienen acerca de las competencias que pueden definir un modelo ideal de desarrollo adolescente, la evidencia acumulada al respecto es aún muy limitada. Sobre todo, cuando se trata de analizar de forma comparativa las visiones de los tres colectivos.

1.3. LA FAMILIA IDEAL SEGÚN ADOLESCENTES, PROGENITORES Y PROFESORADO

La adolescencia es un periodo vital en el que los seres humanos nos vemos inmersos en una multitud de cambios físicos, cognitivos y sociales de gran impacto y que son susceptibles de recibir influencias procedentes de distintos contextos. De entre todos ellos, la familia es un factor esencial para un adecuado desarrollo psicosocial de chicos y chicas adolescentes en este marco de importantes cambios. De hecho, la familia ha recibido una especial atención en la investigación científica sobre desarrollo positivo adolescente dada su incuestionable importancia en el desarrollo del individuo y su papel central en la vida de las personas.

Desde la Psicología Social de la familia, ésta ha sido definida como "un sistema de relaciones fundamentalmente afectivas en el que el ser humano permanece largo tiempo, y no un tiempo cualquiera de su vida, sino el compuesto por fases evolutivas cruciales como la infancia y la adolescencia" (Musitu *et al.*, 2001). Esta red de relaciones e interacciones entre los miembros de la familia proporciona un

marco de referencia para hijos e hijas, lo que condiciona su comportamiento, potenciando o disminuyendo las probabilidades de que éste sea ajustado a través de la socialización.

La socialización ha sido, sin lugar a dudas, una de las funciones más ampliamente reconocidas de la familia y suele definirse como el proceso mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos (Musitu *et al.*, 2001). Entre los factores de socialización familiar más estudiados por los expertos encontramos: el apoyo o afecto, la comunicación, la promoción de la autonomía y la supervisión y control. Estas variables son las que más se relacionan con el desarrollo positivo adolescente, constituyéndose de esta manera en importantes activos o recursos familiares que deben ser promovidos. De hecho, en la presente investigación, han sido los factores tenidos en cuenta desde un punto de vista teórico.

Respecto al afecto, las/los adolescentes que mantienen relaciones cercanas, cálidas y afectuosas con sus madres y padres manifiestan mayor bienestar emocional y un ajuste más positivo, elevada competencia conductual y académica, mejor autoestima, menos síntomas depresivos, mayor seguridad emocional y madurez psicosocial que los protegen ante conductas problemáticas como el consumo de drogas o el comportamiento antisocial (Povedano *et al.*, 2012). Aunque las relaciones entre progenitores y adolescentes en esta etapa pueden parecer más frías y distantes que durante la niñez, lo que chicas y chicos tratan de expresar es su deseo de mostrarse ante sí mismos y ante los demás como personas maduras y autónomas, que expresan su afecto de forma más adulta, a la par que exigen esta madurez a las expresiones de afecto de sus padres y madres (Oliva y Parra, 2004).

En cuanto a la comunicación, podemos decir que el verdadero diálogo en el hogar tiene un doble impacto. Por una parte, el hecho en sí de comunicar, de expresar sentimientos, pensamientos y opiniones, tiene múltiples beneficios para todas las personas en el seno de la familia. Pero también, estos intercambios ayudan a chicos y chicas a desarrollar habilidades de comunicación más madura, asertiva y que permite una adecuada gestión de los conflictos (Povedano *et al.*, 2012).

Además, la investigación indica que el factor de promoción de la autonomía, entendida como las prácticas parentales que van encaminadas a que hijas e hijos desarrollen una mayor capacidad para pensar, formar opiniones y tomar decisiones basadas en sus propios valores, metas e intereses por sí mismos, es esencial durante la adolescencia. Los chicos y las chicas provenientes de este tipo de hogares son los que presentan un desarrollo general más saludable, un mejor ajuste y una mayor competencia psicosocial.

Por último, la evidencia empírica pone de manifiesto que el establecimiento de límites y normas y la existencia de un buen control parental se asocia a mayores niveles de competencia en los hijos e hijas adolescentes. Además, según diversas investigaciones, la presencia de control no sólo está relacionada con buen desarrollo adolescente, sino que también previene la aparición de problemas conductuales como el consumo de drogas y la delincuencia (Antolín-Suárez, 2011). No obstante, la relación entre control parental y bienestar adolescente parece seguir una trayectoria curvilínea, por lo que niveles altos de control no implican necesariamente más ventajas para chicos y chicas que niveles medios. Y tan perjudicial es el excesivo control, como su ausencia.

Estos factores familiares han sido destacados por los expertos como de gran importancia en el ajuste psicosocial durante la adolescencia y en su desarrollo positivo, y han sido tenidos en cuenta en la presente investigación. Sin embargo, paradójicamente, los y las investigadoras han mostrado poco interés por conocer las ideas y opiniones que tienen los chicos y las chicas adolescentes acerca de cómo sería el contexto familiar ideal para el desarrollo de su máxima potencialidad.

Los escasos estudios que exploran los pensamientos de las/los adolescentes sobre la importancia de la familia para su desarrollo positivo han estado más centrados en los estilos de educación parental que en el afecto, el apoyo o la comunicación (Musitu y García, 2001). La aceptación de la legitimidad parental para imponer normas decrecía a lo largo de la adolescencia, especialmente entre los hijos varones, y entre quienes se habían mostrado más autónomos previamente y habían experimentado un mayor control psicológico parental.

En la primera fase cualitativa de la presente investigación (Oliva *et al.*, 2017), las chicas y los chicos destacaron un factor que ha sido tenido en cuenta en esta fase cuantitativa: la aceptación. Como se puede observar en los resultados de la primera fase, chicos y chicas adolescentes destacaron la importancia de que, en una familia que ayuda a sus hijos a desarrollar su potencial, se acepte a los hijos e hijas tal y como son, se respeten sus gustos y aficiones, se acepten sus ideas y opiniones, y se acepte a sus amigos.

Por otra parte, tampoco abunda la investigación que explora las opiniones que padres y madres tienen sobre una familia ideal. Algunas investigaciones se acercan de forma implícita a esta cuestión. Por ejemplo, en los estudios de Lugo Steidel y Contreras (2003) evalúan ideas y actitudes hacia la familia, tales como el apoyo, la interconexión, o la creencia en que los miembros deben mantener un fuerte vínculo entre sí. El denominado "familismo" enfatiza un ideal de familia caracterizado por relaciones de cariño, cercanía y apoyo, por lo que es un

constructo relativo a la familia de gran prevalencia y aceptación en culturas colectivistas y mediterráneas en las que la familia prevalece sobre el individuo.

En resumen, y a pesar de la aparente distancia de los hijos e hijas con sus progenitores durante esta etapa, la investigación indica que la familia sigue teniendo un peso muy importante cuando tratamos de conocer los factores que fomentan y promocionan el desarrollo positivo adolescente.

1.4. LA ESCUELA IDEAL SEGÚN ADOLESCENTES Y PROFESORADO

Durante mucho tiempo, la investigación sobre el contexto escolar se ha desarrollado desde un modelo de expertos. Es decir, la tradición ha sido investigar las características del contexto escolar que influyen sobre los resultados de aprendizaje teniendo en cuenta la opinión de investigadores y docentes. Sin embargo, en la última década se ha observado un creciente interés por conocer qué piensa el alumnado sobre cómo deben ser las escuelas y cuál es el propósito de la educación.

Desde el planteamiento de que las ideas y preferencias que mantienen alumnos y alumnas sobre cómo debe ser el contexto escolar influyen en sus actitudes hacia el aprendizaje y su motivación hacia lo académico, se han desarrollado diversos estudios que exploran las concepciones del alumnado sobre la escuela ideal (Smyth, 2007). De manera similar, estos mismos asuntos han sido investigados en el profesorado. Sin embargo, en el caso de los docentes, la investigación se ha desarrollado bajo el planteamiento de que las teorías implícitas sobre cómo debe ser la educación, cómo deben organizarse las escuelas o cómo se debe enseñar influyen en su propia práctica educativa (Van Kan, Ponte y Verloop, 2013).

Un aspecto en que parecen confluir las visiones de docentes y alumnado tiene que ver con el propósito o la meta de la educación. Para ambos, la escuela ideal es aquella que contribuye al desarrollo intelectual, personal y social del alumnado. Para ello, las escuelas deben constituirse como espacios de aprendizaje en los que se transmite y facilita el acceso a los conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad del futuro. De acuerdo con la meta del desarrollo personal, las escuelas también deben ofrecer a la comunidad estudiantil la oportunidad de descubrir y potenciar sus talentos. Por último, las escuelas deben favorecer el desarrollo de habilidades sociales (por ejemplo, aprender a cooperar, negociar, etc.) y funcionar como vehículos para la formación de ciudadanos activos, respetuosos e integrados en la comunidad (Widdowson *et al.*, 2015).

Enlazando con aspectos curriculares, otro aspecto frecuentemente destacado en los estudios de opinión realizados a alumnado y profesorado es la necesidad de un mayor grado de adecuación y continuidad entre los contenidos que se enseñan en las escuelas y aquellos que se necesitan en el mundo real. En este sentido, chicas y chicos esperan que la escuela les ayude a aprender lo básico para tener éxito en el mundo real y estar preparado para la universidad (Citizens League, 2008). Ello requiere que las experiencias de aprendizaje se orienten a resolver problemas reales y cotidianos. Así como que el profesorado se aleje de la preocupación por cubrir los contenidos necesarios para superar un examen (Bain, 2004) y, en su lugar, apueste por el uso de metodologías centradas en el alumno que otorguen un papel central a la investigación e incorporen el uso de las nuevas tecnologías.

Otro aspecto fundamental tiene que ver con las relaciones interpersonales. En diversos estudios alumnas y alumnos han expresado que una escuela ideal es aquella en que el profesorado y el alumnado mantienen vínculos estrechos de colaboración y apoyo (Agarwal, 2001; Leshem, Zion y Friedman, 2015). Para el alumnado es importante que el profesorado muestre interés y respeto por sus preferencias, necesidades, inquietudes, dificultades, etc. En esta misma línea, el propio profesorado ha reconocido lo valioso de interesarse por las circunstancias personales de sus estudiantes y tenerlas en cuenta en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Anderson y Graham, 2016).

En relación con la participación, chicas y chicos han abogado por un modelo de escuela que posibilite la convivencia democrática. Por ejemplo, en una investigación desarrollada por Agarwal (2001) en Estados Unidos, el alumnado adolescente expresó su deseo de tener mayor protagonismo en la construcción de los procesos de aprendizaje pudiendo adaptar el currículo a sus propios intereses y necesidades. No obstante, esta demanda de mayor implicación no sólo se limitaba a aspectos curriculares, sino que también trascendía a cuestiones relacionadas con la vida en el centro como la normativa, la disciplina, la organización de los espacios o las decisiones sobre la gestión de los recursos.

Con relación al profesorado, muy interesantes son también los estudios que analizan las características que definen al profesor o profesora ideal. Aunque la mayor parte de estas investigaciones se han desarrollado en países con sistemas educativos diferentes al de España en los que los roles del profesorado pueden variar, existe cierto consenso en admitir que los mejores docentes son aquellos que consiguen resultados de aprendizaje extraordinarios en sus estudiantes, influyendo de forma sustancial y sostenida en su manera de razonar, actuar y sentir (Bain, 2004). Ser buen profesor y buena profesora pasa por disponer de un

amplio bagaje conceptual en la asignatura que se imparte. Pero no basta con eso, también es necesario saber plantear interrogantes que despierten el interés de sus alumnas y alumnos, utilizar un lenguaje accesible, conectar los aprendizajes con las ideas previas, así como destacar su utilidad práctica y trabajar en su aplicación en problemas reales y cotidianos.

En cuanto a las características del centro educativo, existe cierto consenso entre profesorado y alumnado en considerar que una escuela ideal es aquella que realiza una buena gestión de la convivencia y los conflictos. En la fase cualitativa de este mismo estudio (Oliva *et al.*, 2017) se puso de manifiesto la preocupación del alumnado por el acoso escolar y la gestión que se hace de estos conflictos desde los centros. Para las/los adolescentes suponía un problema tener que actuar en defensa de otros compañeros que estaban siendo acosados por el miedo a posibles represalias. Por ello, demandaban mayor implicación del profesorado para supervisar las conductas violentas y mediar ante la aparición de conflictos.

En definitiva, y a pesar de que el estudio de las concepciones del alumnado y el profesorado sobre el contexto escolar constituye un campo de investigación emergente, parece que la definición de escuela ideal requiere de la simultánea consideración de dimensiones relativas a la organización curricular y metodológica dentro del aula, las relaciones interpersonales, las competencias del profesorado y, por supuesto, la organización del centro educativo.

1.5. LAS COMPETENCIAS PERSONALES Y EL AJUSTE ADOLESCENTE

Satisfacción vital

La satisfacción vital constituye uno de los indicadores más claros de desarrollo positivo adolescente. Uno de los aspectos más destacables observados en su estudio hace referencia a su papel como factor de protección ante situaciones estresantes o contextos poco favorables. En otros términos, las/los adolescentes que presentan mayor satisfacción vital suelen afrontar mejor los acontecimientos vitales estresantes.

De acuerdo con lo que puede observarse en la literatura científica, la mayor parte de las/los adolescentes evalúa su vida de forma positiva, siendo los chicos los que tienden a presentar los niveles más altos de satisfacción vital (Castellá *et al.*, 2012).

Por otro lado, la relación de la satisfacción vital con la edad de chicos y chicas adolescentes no ofrece datos tan claros como en el caso del género. Por ejemplo, en algunos trabajos se observan niveles de satisfacción estables durante toda la etapa adolescente, mientras que en otros estudios se muestra un descenso a medida que transcurre la adolescencia (principalmente en el caso de las chicas). En este sentido, debe indicarse que son pocos los trabajos de investigación previos que analizan la relación entre la satisfacción vital y las diferentes etapas de la adolescencia y nuestro trabajo contribuye a ampliar el conocimiento sobre este aspecto. La mayor parte de los estudios recientes se centran en el análisis de las diferencias en función del género. Al respecto de esta carencia en la investigación, debe destacarse que la edad es un aspecto central en el estudio del desarrollo en la adolescencia y, por ello, la relación de la satisfacción vital con la edad debería ser objeto de un análisis más habitual y profundo en la investigación en este ámbito.

Autoestima

La autoestima es uno de los recursos personales que mayor influencia tienen en el ajuste y bienestar psicológico adolescente, y que puede definirse como el conjunto de pensamientos y sentimientos que un individuo tiene acerca de su propia valía (Rosenberg, 1965).

La relevancia de la autoestima para el desarrollo adolescente ha suscitado el interés de los investigadores en las últimas décadas. En este sentido, desde los años ochenta del siglo pasado pueden encontrarse en la literatura gran cantidad de trabajos que analizan el impacto de este constructo psicológico en la vida de chicas y chicos adolescentes. En cuanto a los resultados actualizados que ofrecen los estudios más recientes, puede destacarse que, de forma parecida a lo que sucede con la satisfacción vital, los jóvenes que muestran una alta autoestima suelen adaptarse mejor a eventos vitales estresantes que aquellos con baja autoestima (Thompson, Wojciak y Cooley, 2016). Por otro lado, en referencia a la relación entre el género y la autoestima en las/los adolescentes, los varones suelen mostrar mayores niveles de autoestima que las mujeres y estas diferencias parecen ser universales (Kling *et al.*, 1999). Por último, se ha observado que la autoestima aumenta con la edad en ambos géneros alcanzando los niveles más altos en la adolescencia tardía (Bleidorn *et al.*, 2016; Peris, Maganto y Garaigordobil, 2016).

Propósito de vida

William Damon propuso el concepto de "propósito de vida" como un aspecto esencial del desarrollo positivo y un buen indicador de salud psicológica y de

bienestar subjetivo durante la adolescencia. Además, representa un fuerte predictor de diversas competencias personales como la autoestima, la satisfacción vital o el afecto positivo. Por ello, el propósito de vida se ha propuesto como un factor preventivo ante diversos comportamientos disruptivos o el consumo de sustancias durante la adolescencia (Brassai, Piko y Steger, 2011).

Diferentes autores han centrado sus esfuerzos en determinar los componentes de la competencia propósito de vida, diferenciando entre: la *presencia de significado* y la *búsqueda de sentido*. La presencia de significado hace referencia a la experiencia subjetiva de que la vida de uno mismo tiene sentido, y hay una intención estable de conseguir alguna meta significativa, mientras que la búsqueda de sentido alude al impulso para comprender o buscar un significado a la propia vida (Yek *et al.*, 2017). Además, los autores destacan la relación inversa entre ambos componentes. Así, un incremento en la presencia de significado supondría un decremento en la búsqueda de sentido (Kiang y Fuligni, 2010; Steger *et al.*, 2008), y viceversa.

A pesar del reciente interés en el estudio del propósito de vida, aún son escasos los estudios que han explorado su trayectoria evolutiva durante la adolescencia y las posibles diferencias en dicha competencia según el género de los menores.

Autocontrol

El autocontrol representa una importante competencia personal muy relacionada con lo que podrían considerarse fortalezas del yo; una competencia que ha generado un creciente interés en las últimas décadas por su capacidad para prevenir algunos problemas de ajuste comportamental. El autocontrol se apoya en procesos psicológicos relacionados con la función ejecutiva que permiten controlar la atención, inhibir respuestas automáticas y mantener objetivos en la memoria de trabajo. Supone la fuerza de voluntad que permite regular la conducta de cara a la supresión de tentaciones y a la consecución de objetivos valiosos a largo plazo. Su trabajo consiste en anular e inhibir impulsos socialmente inaceptables y regular los propios comportamientos y emociones (Baumeister, Vohs y Tice, 2007). Es decir, supone priorizar una respuesta conductual de acuerdo con ciertos valores morales y sociales, y que permite logros a medio o largo plazo, frente a respuestas que solamente comportan una gratificación inmediata. Para ello debe inhibir acciones y demorar recompensas.

Algunos autores destacan dos componentes en el autocontrol, uno de carácter inhibitorio, que regula y controla los impulsos, y otro instigador que pone en marcha las conductas dirigidas a alcanzar una meta. Mientras que el control inhibitorio

tiene capacidad para prevenir las conductas problemáticas, el instigador predice mejor las conductas positivas o deseables (De Ridder *et al.*, 2011).

Aunque el autocontrol es una competencia que evoluciona favorablemente con la edad durante la primera década de la vida, algunos datos disponibles parecen indicar que durante la adolescencia se rompe esa tendencia ascendente de manera que incluso se produce un ligero descenso entre la adolescencia temprana y media (Oliva, Antolín-Suárez y Rodríguez-Meirinhos, 2019). Esta relativa involución parece estar relacionada con los cambios cerebrales que tienen lugar a partir de la pubertad y que conllevan un desequilibrio entre la maduración de los circuitos cerebrales que ponen en marcha los impulsos y los que están encargados de controlarlos. Ello justificaría las dificultades que chicos y chicas adolescentes tienen para controlar sus impulsos, y la prevalencia de algunos comportamientos adictivos y de asunción de riesgos en los años que siguen a la pubertad. Aunque las diferencias en autocontrol en función del género son escasas, algunos estudios han encontrado mayores niveles de autocontrol en las chicas, lo que podría explicar su menor implicación en conductas problemáticas y de riesgo (Oliva, Antolín-Suárez y Rodríguez-Meirinhos, 2019).

Comportamiento cívico

El comportamiento cívico hace referencia al conjunto de conductas realizadas por un individuo de acuerdo con los valores y normas que rigen el contexto social en el que éste desarrolla su vida. Este tipo de comportamiento estaría integrado por conductas específicas de respeto hacia el prójimo, el entorno físico y los objetos públicos. En la literatura científica no se encuentran estudios diseñados para medir específicamente esta variable, pero sí pueden consultarse referencias bibliográficas en el caso de otras similares como, por ejemplo, la "conducta prosocial" o la "actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales". Estas variables aportan información que puede servir de referencia teórica para el estudio del comportamiento cívico y, de hecho, tanto la conducta prosocial como la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales incluyen en su definición algunas de las conductas evaluadas en la escala de comportamiento cívico que ha sido utilizada y diseñada específicamente para el presente estudio.

Respecto a las variables citadas anteriormente, pueden destacarse algunos resultados de estudios recientes que indican, por ejemplo, que las chicas adolescentes muestran niveles significativamente más altos en prosocialidad que los chicos, o que la actitud transgresora aumenta con la edad (aunque, en este último caso, también pueden encontrarse algunos trabajos de investigación en

los que no han apreciado diferencias significativas en las distintas etapas de la adolescencia) (Garaigordobil y Maganto, 2016; Tur-Porcar *et al.*, 2016).

En definitiva, el comportamiento cívico es sin duda una variable interesante que puede aportar información relevante, junto a las ya comentadas en este apartado, en el ámbito de las competencias sociales durante la adolescencia.

Rendimiento académico

El rendimiento académico hace referencia al nivel de logro o éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje escolar que, tradicionalmente, se ha evaluado a partir de las calificaciones académicas.

En los últimos años, los bajos niveles de rendimiento académico y los elevados índices de fracaso escolar han generado una importante preocupación social que se ha traducido en abundantes estudios interesados por los factores que influyen en su evolución durante la adolescencia, ya que en esta etapa se observan las mayores cifras de fracaso y abandono (Méndez y Cerezo, 2018). En particular, estos estudios han puesto de manifiesto que el rendimiento académico se encuentra determinado por numerosos factores procedentes de múltiples contextos, entre los que se incluyen variables personales (por ejemplo, autoestima, satisfacción vital, autocontrol, etc.), aspectos pertenecientes al contexto familiar (por ejemplo, los estilos parentales, los conflictos familiares o el nivel socioeconómico) e influencias del propio contexto educativo (por ejemplo, las expectativas del profesorado, la calidad de las relaciones profesor-alumno o las características propias del centro) (González *et al.*, 2012; Hernando, Oliva y Pertegal, 2012).

Refiriéndonos más concretamente a las variables personales, la evidencia disponible indica que el rendimiento académico sufre un descenso acusado durante la adolescencia, especialmente durante el paso de la adolescencia temprana a la adolescencia media. Este descenso parece deberse a una pérdida de la importancia que las/los adolescentes otorgan al desempeño académico en pro de otros aspectos, como las relaciones sociales (Casco y Oliva, 2004; King *et al.*, 2005; Casas y Bello, 2012). Respecto a las diferencias en el rendimiento académico en función del género, múltiples estudios han evidenciado cómo las chicas presentan un mayor rendimiento académico que sus compañeros (Castejón y Pérez, 1998; Cervini y Dari, 2009; Eccles y Roeser, 2009; Costa y Taberner, 2012; Hernando *et al.*, 2012). Es interesante destacar cómo desde edades muy tempranas comienza la brecha de género en rendimiento académico que se invierte justo en el momento de acceso de las mujeres a los puestos de responsabilidad. Es lo que se ha denominado "efecto tijera".

Inteligencias múltiples

La inteligencia hace referencia a la capacidad que tiene el individuo para resolver problemas y/o de crear productos con valor en un contexto cultural. Históricamente, la inteligencia se ha estudiado como un constructo unitario e inmovilista utilizado para identificar, comparar y clasificar a los individuos en función de su intelecto. No obstante, este concepto de inteligencia apela únicamente al conocimiento previo o "cristalizado" de los sujetos, no valorando la habilidad para asimilar nueva información o para resolver nuevos problemas. Partiendo de esta crítica, Gardner propuso en 1993 la existencia de varias competencias intelectuales humanas —o inteligencias— relativamente autónomas entre sí, acuñando el término "inteligencias múltiples". Esta nueva concepción, en contraste con la tradicional, concibe la inteligencia como un conjunto de competencias que todos los individuos poseen, aunque con mayores o menores niveles de desarrollo.

Gardner consideró, inicialmente, siete inteligencias múltiples: la *inteligencia lingüística*, referida a la habilidad para utilizar las palabras y el lenguaje de acuerdo con sus significados y usos diversos; la *inteligencia lógico-matemática*, que apela a la habilidad para manejar cadenas de razonamiento e identificar patrones en la resolución de problemas; la *inteligencia espacial*, que se refiere a la habilidad para manejar los espacios, planos y mapas, así como visualizar objetos desde perspectivas diferentes; la *inteligencia musical*, vinculada al uso adecuado del ritmo, la melodía y el tono en la construcción y apreciación musical; la *inteligencia cenestésico-corporal*, que señala la capacidad para manejar con destreza el cuerpo y los objetos; la *inteligencia interpersonal*, referida a la capacidad para reconocer las emociones y los sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos; y la *inteligencia intrapersonal*, que apela a la habilidad para reconocer el mundo interno de uno mismo, incluyendo las propias emociones, sentimientos, fortalezas y debilidades.

En los últimos años diversas investigaciones en el plano internacional han sugerido que los chicos adolescentes suelen tener una percepción más favorable de su inteligencia lógico-matemática y su inteligencia espacial que sus compañeras (Neto, Furnham y Pinto, 2009), mientras que las chicas se perciben más competentes en el plano de la inteligencia lingüística e interpersonal (Kaur y Chhikara, 2008; Shahzada *et al.*, 2015).

Las discrepancias en los niveles de algunas inteligencias parecen estribar en el modo de socialización de chicos y chicas. Mientras que los chicos se perciben más competentes en habilidades intelectuales socialmente vinculadas a la mascu-

linidad, las chicas valoran de forma superior las inteligencias consideradas más femeninas y vinculadas al plano emocional. En contraste a la gran atención recibida por el género, escasos estudios han explorado la trayectoria de las diversas inteligencias durante la etapa adolescente.

Sintomatología depresiva

La sintomatología depresiva en la adolescencia ha sido considerada como un factor de riesgo para la salud y el desarrollo integral durante la adolescencia, influyendo negativamente en el rendimiento académico, en las relaciones familiares y con iguales, pudiendo incluso llevar a tentativas de suicidio (Jaureguizar *et al.*, 2015). Este tipo de sintomatología afecta aproximadamente a un 5% de adolescentes y tiene mayor incidencia en chicas que en chicos. Respecto a estas diferencias de género, en la literatura se plantean diversas hipótesis a la hora de buscar una explicación. Por ejemplo, un posible motivo para estas diferencias podría encontrarse en la enorme presión a la que están sometidas las chicas para alcanzar estándares imposibles de imagen corporal, y la toma de consciencia de que el desempeño de su rol como mujeres en la sociedad requiere el doble de esfuerzo que sus compañeros hombres, asumiendo, además, un papel invisible o sumiso.

Por otro lado, de acuerdo con lo que se indica en estudios previos, los síntomas depresivos suelen incrementarse conforme aumenta la edad de chicos y chicas, aunque debe destacarse que en la literatura científica pueden encontrarse resultados contradictorios, trabajos que confirman dicha tendencia y otros en los que no se observan diferencias significativas.

Problemas externalizados

Los problemas externalizados hacen referencia a las manifestaciones conductuales directamente observables de carácter disruptivo y/o desadaptado, comprendiendo comportamientos como la agresividad o la ruptura de normas.

La transición a la adolescencia ha sido una etapa ampliamente vinculada al desarrollo de problemas externalizados (Sampson y Laub, 2003; Petersen *et al.*, 2015; Atherton, Ferrer y Robins, 2018). En este sentido, estudios longitudinales han mostrado un ascenso de conductas agresivas y de conductas de ruptura de normas durante la adolescencia temprana y media, o más específicamente entre los 11 y los 16 años, que tiende a estabilizarse en la adolescencia tardía (Atherton *et al.*, 2018). Además, esta tendencia se repite de manera similar en chicos y

chicas con la excepción de que, aunque ambos experimentan un aumento en los problemas externalizados al comienzo de la adolescencia, este incremento es más acusado en el caso de los chicos (Negriff y Susman, 2011). Este aumento de problemas externalizados durante los primeros años de la adolescencia puede estar vinculado al ya comentado descenso del autocontrol. El relativo descenso de esta competencia dificultaría la supresión de conductas agresivas y favorecería la ruptura de normas. También existe evidencia acerca de la influencia de otros factores, tales como el estilo educativo parental inadecuado, con una menor supervisión, o la influencia del grupo de iguales.

No obstante, aunque el incremento en los problemas externalizados durante la adolescencia se presente como una característica transitoria de esta etapa, no puede negarse que la cronicidad y/o el incremento en la magnitud de estas conductas pueden dar como resultado consecuencias negativas que obstaculicen el desarrollo saludable. En este sentido, los problemas externalizados se han relacionado con mayor probabilidad de fracaso escolar, involucración en conductas de riesgo e, incluso, la aparición de otros problemas de tipo emocional (Olson *et al.*, 2005).

Actitud hacia la autoridad institucional

Las actitudes desarrolladas por chicas y chicos adolescentes hacia la autoridad formalmente establecida e instituciones (por ejemplo, la policía o la escuela) y hacia las normas sociales influyen significativamente en su ajuste psicosocial (violencia, consumo de sustancias, etc.).

Siendo más específicos, mientras que la actitud positiva hacia la autoridad ha sido relacionada en la investigación reciente con un adecuado ajuste psicosocial durante la adolescencia, la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales se ha vinculado con la implicación en conductas de riesgo.

Por otro lado, en los resultados de diferentes estudios se han observado niveles más altos de actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales entre los chicos que entre las chicas (Ortega-Barón *et al.*, 2017).

Finalmente, respecto a la relación entre la edad y el desarrollo de este tipo de actitudes, en la literatura científica se muestran discrepancias en los resultados. Mientras en algunos trabajos se confirma un aumento significativo de la actitud transgresora hacia las normas sociales con la edad, en otros no se han detectado diferencias significativas en la evolución seguida por este tipo de actitud durante la adolescencia (Garaigordobil y Maganto, 2016).

Afecto positivo y negativo

Es importante señalar que la estructura del afecto está integrada por dos dimensiones o factores principales: el afecto positivo y el afecto negativo. Las personas con alto afecto positivo experimentan emociones positivas (satisfacción, entusiasmo, energía, amistad, confianza, etc.). Por contra, la presencia de un alto índice de afecto negativo se ha relacionado con la experiencia habitual de emociones negativas como el miedo, o la tristeza, y también con el desarrollo de una actitud pesimista o la insatisfacción con uno mismo (Robles y Páez, 2003).

El estudio de esta variable resulta de vital importancia en el ámbito del desarrollo adolescente por su implicación en el bienestar subjetivo de las personas. Como se indica en la literatura científica, el constructo de bienestar subjetivo posee una estructura tridimensional (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo) (Diener y Lucas, 2000).

Por último, respecto a las diferencias observadas en función del género y la edad de chicas y chicos, los resultados de estudios previos muestran puntuaciones más altas en afecto negativo en el caso de las chicas. Además, según estos mismos estudios, a medida que aumenta la edad el afecto positivo disminuye y los niveles de afecto negativo se incrementan (Leeuw *et al.*, 2010).

Regulación emocional

La regulación emocional es una competencia fundamental para el funcionamiento social, el desarrollo positivo y el bienestar psicológico de los individuos, con especial relevancia durante la adolescencia. Una adecuada regulación emocional permite, a través de la puesta en marcha de ciertas estrategias de control de la intensidad, la duración o el tono emocional, realizar un manejo adaptativo de las emociones. Por ello, representa un importante factor de prevención para el desarrollo de problemas depresivos (Aldao, Nolen-Hoeksema y Schweizer, 2010).

Diversos autores han propuesto dos estrategias básicas de regulación y gestión de las emociones, la *re-estructuración cognitiva*, que consiste en la reinterpretación de los estímulos y emociones para modificar el impacto emocional; y la *supresión expresiva*, referida a la inhibición activa del comportamiento o expresión observable de la experiencia emocional (Gross y John, 2003). De ambas estrategias, la re-estructuración cognitiva se ha postulado como la estrategia de regulación emocional más adaptativa, estando vinculado a mayores niveles de autoestima, afecto positivo y satisfacción vital.

La adolescencia es una etapa compleja en la que el desarrollo de una adecuada competencia para la regulación emocional tiene una importancia central. Los estudios que han explorado diferencias de género generalmente indican que los chicos tienden a utilizar estrategias más desadaptativas para el manejo de las emociones —supresión expresiva— que las chicas (por ejemplo, Gullone y Taffe, 2012; Cabello *et al.*, 2013; Gómez-Ortiz *et al.*, 2016). El origen de este uso de estrategias menos adaptativas por parte de los chicos adolescentes parece encontrarse en el proceso de socialización de los menores, ya que los niños son guiados en mayor medida que las niñas hacia la inhibición de su expresión emocional (Brody y Hall, 2000; Gómez-Ortiz *et al.*, 2016). Respecto a la trayectoria evolutiva, la evidencia disponible sugiere que el uso de estrategias adaptativas —re-estructuración cognitiva— disminuye durante la etapa adolescente, mientras que el uso de las estrategias menos adaptativas permanece estable (Gross y John, 2003; Gullone y Taffe, 2012; Inglés *et al.*, 2015; Estévez y Jiménez, 2017).

1.6. EL MODELO DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

La inclusión de la perspectiva de género, en la investigación en general y en Ciencias Sociales en particular, supone una herramienta fundamental para superar el sesgo de género existente en la investigación y atender a una importante variable empírica y analítica que nos ayuda a comprender el comportamiento de chicos y chicas adolescentes. Por este motivo, es importante incluir esta perspectiva de forma transversal cuando analizamos los factores individuales, familiares y escolares asociados al desarrollo positivo en la adolescencia.

Las variables género-sexo han sido frecuentemente utilizadas en la investigación sin una reflexión en profundidad de su significado conceptual (Stewart y McDermott, 2004). Por ejemplo, encontramos que en muchos de los trabajos que incluyen estas variables hay significativas variaciones en las definiciones conceptuales utilizadas de unos trabajos a otros. Para evitar confusiones, lo que se recomienda es que en cada investigación se delimiten conceptualmente las variables utilizadas. Siguiendo la línea de mayor consenso, en nuestra investigación, cuando hablamos de sexo, hacemos referencia al dimorfismo sexual biológico que marca las diferencias físicas y hormonales evidentes entre las mujeres y los hombres. En concreto, durante la adolescencia, ocurren grandes cambios morfológicos y hormonales relacionados con el sexo de la persona que

pueden tener un impacto en el desarrollo de la identidad de chicos y chicas, así como en sus cogniciones, emociones y comportamientos.

Por ejemplo, durante la adolescencia, las chicas comienzan a menstruar, lo que supone un gran cambio hormonal, en comparación con los chicos. Es muy importante que las adolescentes aprendan a atender a los cambios cíclicos hormonales (mucho más complejos que en los chicos) y su impacto en su comportamiento y emociones, ya que las acompañará durante todo el periodo fértil de sus vidas. Además, es el momento de que las chicas aprendan a tener una relación más natural con su ciclo menstrual y a exigir socialmente un mayor respeto y valoración por la naturaleza hormonal y cíclica femenina. En trabajos previos se muestra que la relación de las adolescentes con sus cuerpos y, especialmente, con la menstruación, se relaciona con el desarrollo de su identidad de género y con su percepción de bienestar y felicidad (Fingerson, 2012).

Sin embargo, el dimorfismo sexual por sí mismo no parece poder explicar la totalidad de las diferencias entre mujeres y hombres. Por este motivo, desde los años setenta, en la investigación se utiliza el constructo género para hacer referencia a la constelación de roles, estereotipos y creencias sobre la masculinidad (lo que significa "ser hombre") y la feminidad (lo que significa "ser mujer") en una cultura o sociedad concreta y que forman parte del imaginario colectivo. La inclusión de la variable género en la investigación se ha realizado no sólo como una variable empírica, sino también como una herramienta analítica. Así, en el estudio de la adolescencia podemos utilizar el género como una herramienta analítica explorando cómo determinadas variables psicológicas están "marcadas por el género" ("*gendered variables*"), es decir, variables asociadas con la masculinidad o con la feminidad (Povedano, 2013). Por ejemplo, las chicas adolescentes indican tener menos autoestima y más sintomatología que los chicos en todos los países que han incluido ambas variables en sus investigaciones. Es decir, las diferencias entre chicos y chicas parecen ser universales y, por este motivo, las variables se consideran marcadas por el género. En la presente investigación se han incluido variables —como la sintomatología depresiva o la autoestima— marcadas por el género, y por lo tanto, se atiende al género (y no al sexo) como variable analítica.

En el periodo de la niñez intermedia y adolescencia es cuando tiene lugar el proceso más impactante de desarrollo del género, cuyo resultado es una adquisición más madura de los roles y estereotipos de género. En los diferentes contextos de socialización familiar, escolar, comunitario y en los medios y tecnologías de la comunicación, las/los adolescentes encuentran numerosas ocasiones para aprender a tipificar con precisión lo que se considera como propio del hombre y de la mujer en nuestra sociedad (Povedano *et al.*, 2015b).

El informe del Centro Reina Sofía sobre Infancia y Adolescencia *¿Fuerte como papá, sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia* (Rodríguez y Megías, 2015) se reflejan con claridad los estereotipos asociados a las identidades de género. Por ejemplo, en los estereotipos asociados a la masculinidad se define a los chicos como activos, autónomos, posesivos, hábiles con la tecnología, mejores en deporte, prácticos y orientados a la acción. Mientras que en los estereotipos asociados a la feminidad se define a las chicas como sensibles, tiernas, responsables, trabajadoras, preocupadas por la imagen, creativas, empáticas, cariñosas y orientadas al cuidado de los otros.

Dentro del modelo de desarrollo positivo adolescente (Oliva *et al.*, 2010), las competencias agrupadas en cinco grandes bloques (personal, social, emocional, moral y cognitiva) podrían vincularse a las características, roles y rasgos asociados a lo que se considera ser hombre y ser mujer en nuestra sociedad. En el área personal, muchas de las competencias propuestas se asocian a la masculinidad: la autoestima, el autoconcepto, la autoeficacia, la vinculación, la autonomía personal, el sentido de pertenencia y la iniciativa personal. El autocontrol podría estar más vinculado a la feminidad. En la investigación realizada en torno a las diferencias de género en la adolescencia se indica cómo las chicas muestran menores índices de autoestima, autoconcepto, autoeficacia, autonomía e iniciativa que los chicos (Kling *et al.*, 1999).

En el área social, habilidades relacionales, habilidades para la resolución de conflictos y habilidades comunicativas, se relacionan en mayor medida con los estereotipos de género femeninos. La literatura científica está en línea con esta idea, ya que en las investigaciones sobre estas competencias las chicas obtienen mayores puntuaciones (Bussey y Bandura, 1999). En el área emocional, muchas de las competencias se asocian a la feminidad: empatía, reconocimiento y manejo de las emociones de los demás, conocimiento y manejo de las propias emociones; y otras podrían asociarse a ambos estereotipos: tolerancia a la frustración y optimismo y sentido del humor. En los resultados de la investigación desarrollada sobre las diferencias de género en empatía y otras competencias relacionadas (conocimiento y manejo de las propias emociones y las ajenas) se indica que las chicas muestran niveles más altos de estas competencias que los chicos (Zimmermann e Iwanski, 2014).

En el área moral, la responsabilidad y la prosociabilidad estarían más vinculadas al estereotipo de feminidad. El resto de competencias podrían asociarse a ambos modelos de masculinidad y feminidad: compromiso social, justicia, igualdad y respeto a la diversidad. La literatura científica desarrollada sobre estas competencias es consistente con esta idea (Eagly, 2009). Por último, el área

cognitiva, la capacidad de análisis crítico y de pensamiento analítico podrían ser asociados a ambos estereotipos. Sin embargo, podríamos asociar la creatividad en mayor medida al modelo de feminidad y la capacidad para tomar decisiones y de planificación y revisión al modelo de masculinidad, como sugieren los resultados de la investigación en este ámbito (Baer y Kaufman, 2008).

En el texto publicado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud *Educación para la igualdad de género. Un modelo de evaluación* (Povedano et al., 2015b) se realiza una revisión de los contextos primordiales para el aprendizaje de las conductas, actitudes, roles y estereotipos asociados al género, como son la familia, la escuela, los iguales, los medios de comunicación y las tecnologías de la información y comunicación.

El contexto proveedor de recursos más importante para el desarrollo personal y social durante todo el ciclo vital y, especialmente, durante la adolescencia es, sin lugar a dudas, la familia (Estévez y Musitu, 2016). En consecuencia, la familia tiene una gran importancia en la creación de la identidad de género y en la adquisición y aprendizaje de los modelos y estereotipos para chicos y chicas. Existen numerosos trabajos sobre la socialización familiar y su relación con el aprendizaje de conductas y actitudes estereotipadas de género, fundamentalmente a través de mecanismos de aprendizaje como la imitación y la identificación. Así, la construcción del género en la adolescencia ocurre, en parte, cuando padres y madres tratan a los hijos e hijas de forma diferenciada y heteronormativa, por ejemplo, mediante un control parental más estricto hacia las chicas o un estilo parental de educación diferenciado por género. Afortunadamente, los modelos de socialización específicos para chicos y chicas parecen estar cambiando, aunque más lentamente de lo que sería deseable (Povedano et al., 2015b).

Junto a la familia, la escuela es otro de los contextos de socialización del género de especial relevancia durante la adolescencia. La escuela cumple un papel fundamental en el proceso de socialización y contribuye al aprendizaje de los modelos de relación social entre los géneros. Se trata de un contexto donde las/los adolescentes aprenden importantes pautas de relación con los iguales integrándose en nuevos grupos sociales y con nuevas figuras de autoridad como, por ejemplo, el profesorado.

En este sentido, profesores y profesoras juegan un papel muy relevante en el proceso de socialización, especialmente en esta etapa, puesto que son un modelo para el alumnado que puede influir, directa o indirectamente, en sus intereses y motivaciones, en su percepción de autoeficacia, autoestima y en las propias metas académicas planteadas (Bigler, Hayes y Hamilton, 2013).

Por último, en el contexto virtual las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrecen incentivos y desafíos a los y las adolescentes para su desarrollo y bienestar personal y social. Las TIC son centrales en sus vidas en esta etapa y dependen de ellas para aspectos tan cotidianos como estudiar, relacionarse, comprar, informarse o divertirse. Por ejemplo, en el conjunto de las relaciones sociales y los procesos de comunicación y socialización se está produciendo una transformación desde la cultura audiovisual analógica unidireccional hacia formas más interactivas y complejas (Megías y Rodríguez, 2014).

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, un modelo de desarrollo positivo desde una perspectiva de género permite analizar los resultados encontrados en las investigaciones en el ámbito de las competencias atendiendo a las características propias de chicos y chicas. Además, fomenta el desarrollo de programas de intervención que sean sensibles a estas diferencias para maximizar sus efectos en el florecimiento de los y las adolescentes que participan en los mismos.

2. OBJETIVOS

Como ya se ha mencionado, este trabajo representa una continuación de una investigación cualitativa previa en la que se analizaba la visión que adolescentes, familias y profesorado tenían sobre las competencias que definían a un adolescente, familia y escuela ideal y se comparaba las distintas visiones ofrecidas (Oliva *et al.*, 2017). En el presente estudio se persigue profundizar en esta cuestión desde una perspectiva cuantitativa que, además de permitir explorar la visión de estos colectivos, arroje datos sobre la implicación que tienen determinadas variables personales y contextuales en el desarrollo de competencias y problemas de ajuste en chicos y chicas adolescentes.

Desde un punto de vista teórico, se asumen como guía y orientación el modelo ecológico del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979) y el modelo del desarrollo positivo adolescente (Oliva, 2015), lo que supone analizar las competencias y los problemas de ajuste en adolescentes como resultado de causas múltiples y complejas, así como analizarlas en términos de interacción entre personas y contextos.

Concretamente, bajo el paraguas conceptual desarrollado en la introducción, este estudio plantea los siguientes objetivos específicos y preguntas de investigación:

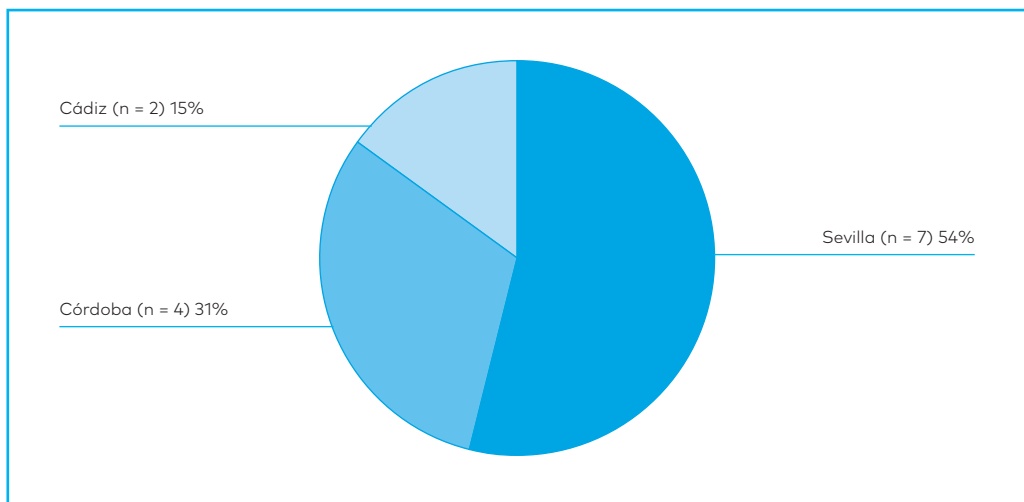
1. Conocer la visión que los chicos y las chicas adolescentes, los progenitores y el profesorado tienen respecto a las competencias que definen al adolescente ideal.
2. Describir cómo se perciben las chicas y los chicos adolescentes respecto a su grado de satisfacción con sus competencias personales.
3. Conocer la visión que las chicas y los chicos adolescentes y los progenitores tienen sobre las características de la familia ideal.
4. Identificar el grado de satisfacción de chicos y chicas adolescentes con su propia familia.
5. Conocer la visión que chicos y chicas adolescentes y el profesorado tienen con respecto a las características que definen la escuela ideal.

6. Identificar el grado de satisfacción de chicos y chicas adolescentes y profesorado con su propia escuela.
7. Ofrecer datos sobre las competencias y variables de ajuste que presentan chicas y chicos adolescentes, atendiendo a trayectorias evolutivas, estatus socioeconómico familiar y nivel educativo de los progenitores.
8. Analizar la implicación de variables personales y contextuales en el desarrollo de competencias personales y variables de ajuste.
9. Identificar perfiles de los chicos y chicas adolescentes según su nivel de bienestar.
10. Incorporar en toda la investigación la perspectiva de género.

3.1. PARTICIPANTES Y PROCEDIMIENTO

La muestra de este estudio fue obtenida mediante la participación de 13 centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía Occidental ubicados en las provincias de Sevilla, Cádiz y Córdoba.

FIGURA 3.1. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS EN FUNCIÓN DE LA PROVINCIA



En cuanto al **procedimiento de muestreo**, con objeto de obtener una muestra lo más heterogénea y representativa posible de la población de Andalucía Occidental en la que estuviera representada población procedente de distintos tipos de centros, de estratos socioeconómicos y de municipios, los centros fueron seleccionados mediante un muestreo intencional por cuotas. Concretamente, se consideraron las siguientes variables de interés: a) el *tamaño del municipio* (teniendo en cuenta el número de habitantes por población, pequeño <30.000 habitantes y grande ≥ 30.000 habitantes); b) el *nivel socio-económico (SES) del área o barrio* en que se situaba el centro educativo (teniendo en cuenta los datos

de renta *per capita* anual media así como la información proporcionada por el equipo directivo); y c) *la titularidad de los centros educativos* (público y concertado-privado). Además, con objeto de acceder a población de adolescentes de entre 12 y 18 años, se seleccionaron centros educativos que impartían estudios de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Un total de 13 centros educativos que cumplían estos criterios fueron seleccionados (véase Tabla 3.1).

TABLA 3.1. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES DE MUESTREO

| | MUNICIPIOS GRANDES | | MUNICIPIOS PEQUEÑOS | |
|----------------|--------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| | CENTROS PÚBLICOS | CENTROS CONC/PRIV | CENTROS PÚBLICOS | CENTROS CONC/PRIV |
| SES bajo-medio | 2 | 2 | 3 | - |
| SES medio-alto | 2 | 2 | 2 | - |

Para respetar la distribución de los centros educativos de Andalucía en función de su titularidad (aproximadamente 70% de centros públicos *versus* 30% de centros concertados-privados), la presente muestra estuvo compuesta por 9 centros públicos (69.23%) y 4 centros concertados-privados (30.77%). Asimismo, se intentó conseguir una distribución equitativa de centros en función del tamaño del municipio y el nivel socioeconómico. Ello fue posible en cuanto al nivel socioeconómico, contando con 7 centros educativos ubicados en zonas de nivel socio-económico bajo-medio (53.85%) y 6 centros educativos de zonas de nivel socio-económico medio-alto (45.15%). Sin embargo, debido a que no existían centros educativos de titularidad concertada-privada, ubicados en municipios pequeños y que además ofrecieran estudios de Bachillerato, todos los centros concertados-privados fueron seleccionados en municipios grandes. Por tanto, este estudio contó con 8 centros educativos en municipios grandes (61.54%) y 5 centros educativos en municipios pequeños (38.46%).

Una vez seleccionados los centros educativos, se concertó una cita con el equipo directivo de cada centro en la que se explicaron de manera detallada los objetivos del estudio y el procedimiento a seguir para llevarlo a cabo. En el caso de algunos centros, también se informó de la realización de este estudio a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas (AMPAS). Una vez establecidas con el equipo directivo las fechas de administración de los cuestionarios al alumnado y profesorado del centro, se entregaron las hojas de información y consentimiento

informado para las familias que fueron posteriormente entregadas por el profesorado tutor de cada grupo al alumnado participante aproximadamente una semana antes del comienzo de la recogida de datos. En esta hoja de información se detallaban los objetivos, el procedimiento y los aspectos éticos de la investigación. Además, se informó sobre la voluntariedad, la confidencialidad, el anonimato de los datos y la posibilidad de retirar el consentimiento libremente en cualquier momento. Una vez conocida esta información, se solicitó el consentimiento informado del alumnado participante y su padre, madre o tutor legal. Este estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de la Investigación Biomédica de Andalucía (C.P.: FAD17 – C.I.: 0477-N-17).

Atendiendo a los objetivos de este estudio, se solicitó la participación de distintas **fuentes de información** (alumnado, familias y profesorado). El procedimiento seguido para la selección de cada grupo de participantes se describe a continuación:

- Con relación al **alumnado**, este estudio se desarrolló en los niveles de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º y 2º de Bachillerato. Dentro de cada nivel educativo, se seleccionó aleatoriamente una línea o grupo-clase y se solicitó la participación de todos los alumnos y alumnas que componían cada grupo. Los participantes de cada grupo cumplimentaron, durante el horario regular de clases y de manera anónima, los instrumentos de evaluación en dos sesiones colectivas de aproximadamente una hora de duración. En estas sesiones estuvieron presentes varios miembros del equipo de investigación que explicaron los objetivos del estudio y resolvieron cuestiones derivadas de su cumplimentación.
- Con relación a los **progenitores**, su colaboración se logró a través del alumnado. A cada alumno o alumna que había participado en el estudio se le hizo entrega de otras dos baterías de cuestionarios, una para cada progenitor. Una vez que fueron cumplimentadas por los padres, madres u otros tutores legales, el alumnado las devolvió a su tutor o tutora en el centro educativo y éstos, a su vez, las entregaron a los miembros del equipo de investigación.
- Con relación al **profesorado**, se solicitó la colaboración de todos los profesores y profesoras que componían el claustro del centro. Para la cumplimentación de estos cuestionarios se contó con la colaboración de los equipos directivos que se encargaron de entregar y recoger las baterías de cuestionarios a responder por el profesorado. Una vez cumplimentadas y recopiladas, fueron entregadas a los miembros del equipo de investigación.

A continuación, se describen y analizan en detalle las **características de la muestra** de alumnado, profesorado y familias participantes.

Alumnado

La muestra de alumnos y alumnas estuvo conformada por 1.614 adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 18 años ($M_{edad} = 14.82$, $DT = 1.83$) de los que un 46.4% eran chicos ($n = 749$) y un 53.6% eran chicas ($n = 865$). Como se observa en la Figura 3.2, el número de participantes aumentó progresivamente a medida que aumentaba la edad, siendo el periodo de edad de 12-13 años el que concentraba un menor porcentaje de alumnado (28.2%), seguido del periodo entre 14 y 15 años (31.8%) y el periodo entre 16 y 18 (40.0%) que era el más representado en la muestra. Asimismo, la distribución de chicos y chicas dentro de cada grupo de edad (12-13 años, 14-15 años, 16-18 años) fue equitativa, $\chi^2(2) = 0.34$, $p > .05$. No obstante, de manera similar a la distribución poblacional de jóvenes españoles (INE, 2018), en todos los grupos de edad, el número de chicas participantes en este estudio fue ligeramente superior al de chicos.

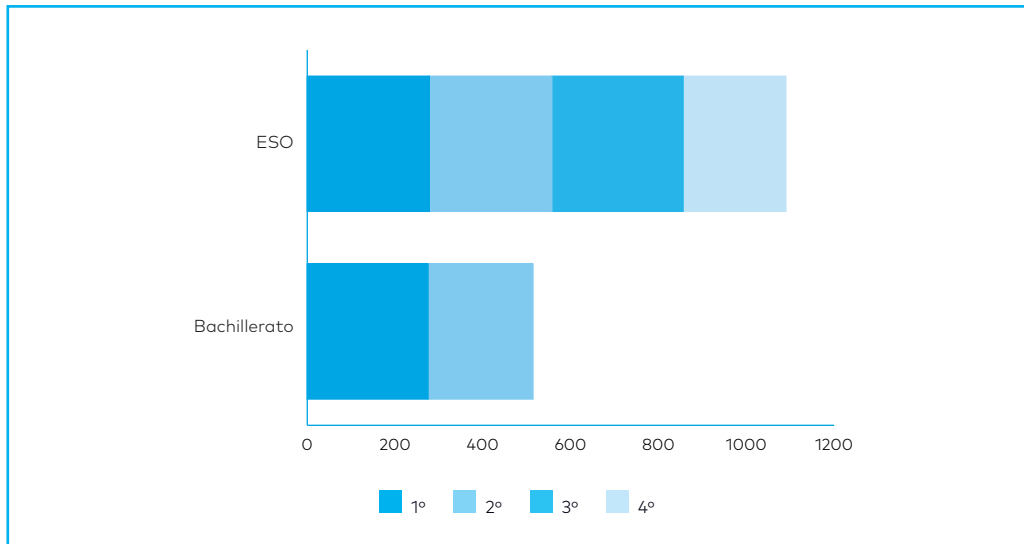
FIGURA 3.2. NÚMERO DE ALUMNOS Y ALUMNAS EN FUNCIÓN DE LOS GRUPOS DE EDAD Y EL GÉNERO



Atendiendo a la representación del alumnado en función de las distintas etapas educativas, los datos mostraron que la proporción de alumnos y alumnas que cursaban Educación Secundaria Obligatoria constituía un 67.5% de la muestra

del alumnado global, distribuyéndose de una forma bastante homogénea en los distintos cursos. En etapas superiores, un 32.5% estudiaba 1º o 2º de Bachillerato (véase Figura 3.3).

FIGURA 3.3. NÚMERO DE ALUMNOS Y ALUMNAS EN FUNCIÓN DE LA ETAPA EDUCATIVA Y EL CURSO

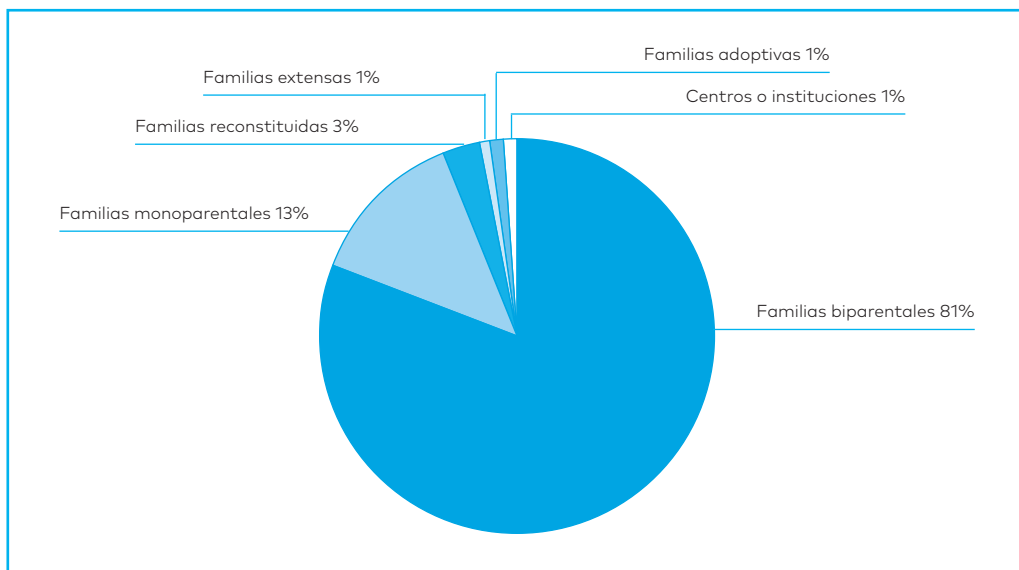


En cuanto las características sociodemográficas de las familias del alumnado participante, es relevante mencionar que la mayor parte de los chicos y chicas de la muestra (96.7%), así como de sus progenitores (94.45%) eran de nacionalidad española. Consecuentemente, la representación del alumnado extranjero en la muestra fue minoritaria (3.3%). El alumnado extranjero provenía principalmente de países europeos o del centro y sur de América y llevaban residiendo en España entre 1 y 3 años ($M = 2.77$ años, $DT = 0.52$).

Atendiendo a la estructura familiar, se observa una amplia diversidad de formas familiares. La mayoría de adolescentes procedían de familias biparentales en las que convivían con sus dos progenitores biológicos (81%). En la mayoría de los casos los progenitores eran padre y madre (80.9%) y sólo una minoría eran familias homoparentales con dos progenitores del mismo género (0.1%). Otra parte de la muestra vivía en familias monoparentales (13.1%), bien en custodia única, es decir, con su padre o su madre la mayor parte del tiempo (8.6%), o en custodia compartida, es decir, pasando tiempos alternos con su padre o su madre (4.5%). Aunque siendo menos frecuentes, parte de la muestra provenía

de familias reconstituidas (3.2%), en las que el chico o chica vivía con alguno de sus progenitores biológicos y la pareja de éste o ésta. Por último, era minoría el alumnado que vivía con otros familiares distintos de sus progenitores (1.0%), en familias adoptivas (0.9%) o en centros e instituciones (0.6%). En la Figura 3.4 se representa la distribución del alumnado según los distintos tipos de estructura familiar.

FIGURA 3.4. ALUMNADO EN FUNCIÓN DE LA ESTRUCTURA FAMILIAR



En relación con el tamaño de las familias, el alumnado de la muestra convivía en familias con una media de 4 miembros por hogar familiar ($M = 4.03$, $DT = 0.95$, rango = 1-14). El número medio de hermanos y hermanas que tenían los participantes en el momento de la realización del estudio fue de uno ($M = 1.32$, $DT = 0.98$, rango = 0-12). Mientras que un 10.2% eran hijos o hijas únicos, más de la mitad tenía un hermano o hermana (61.2%) y un 28.6% procedía de familias numerosas con dos o más hermanos o hermanas.

Acerca del nivel educativo de los progenitores informado por los chicos y chicas adolescentes participantes (véase Tabla 3.2), la mayor parte de los progenitores tenían un nivel básico de formación académica. Concretamente, considerando conjuntamente los datos de padre y madre, un 34.85% había cursado estudios primarios, un 25.3% estudios secundarios y un 22% estudios universitarios. Alrededor de un 5% de los progenitores no tenía estudios. En la comparación

entre el nivel educativo de los progenitores, se observa que el nivel educativo de las madres era ligeramente superior al nivel educativo de los padres, $\chi^2(4) = 13.71$, $p = .008$. Por último, cabe resaltar que no se disponen de datos relativos al nivel de estudios del 11.9% de los progenitores dado que el alumnado lo desconocía.

TABLA 3.2. NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES Y LAS MADRES

| | PADRES | MADRES |
|-------------------------|--------|--------|
| No tiene estudios | 5.9% | 4.2% |
| Estudios primarios | 34% | 35.7% |
| Estudios secundarios | 24.2% | 26.4% |
| Estudios universitarios | 20.9% | 23.1% |
| Datos no disponibles | 13.3% | 10.5% |

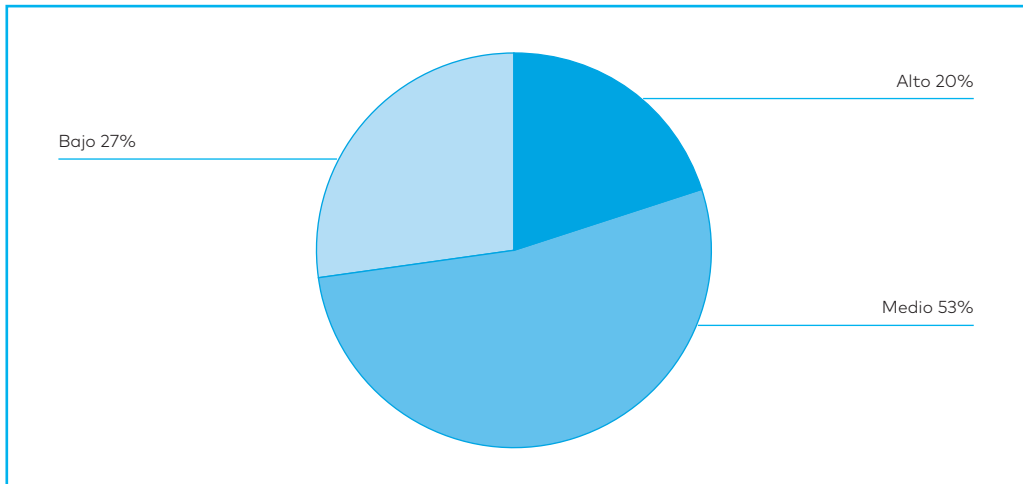
En lo relativo a la ocupación laboral, mientras que la mayor parte de los padres estaba en activo (86.6%), sólo algo más de la mitad de las madres tenía empleos remunerados (66.5%). El resto de los padres estaba en situación de inactividad laboral asociada al desempleo (7.1% y 10.5% para padres y madres, respectivamente) o a jubilación o realización de trabajos del hogar (6.3% y 23% para padres y madres, respectivamente).

Por último, en cuanto al nivel socioeconómico de las familias de las/los adolescentes participantes¹, se observa una distribución similar a la poblacional, proviniendo la mayor parte de la muestra de familias con un nivel socioeconómico medio.

1. Para evaluar el nivel socioeconómico familiar se utilizó el instrumento **Family Affluence Scale II** (FAS II; Boyce, Torsheim, Currie y Zambon, 2006), diseñado en el marco del estudio *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) de la Organización Mundial de la Salud. Esta escala ofrece un índice global del nivel de nivel socioeconómico de la familia a partir de cuatro indicadores de riqueza familiar que son fáciles de informar por chicas y chicos adolescentes, presentando además buenas evidencias de validez (Andersen *et al.*, 2008; Currie *et al.*, 2008a). Concretamente, la escala está compuesta por los siguientes cuatro ítems: "durante los últimos 12 meses, ¿cuántas veces saliste de vacaciones?"; "¿tiene tu familia coche propio o furgoneta?"; "¿tienes un dormitorio para ti solo?" y "¿cuántos ordenadores tiene tu familia?". Siguiendo el procedimiento estándar de corrección de la escala en estudios previos HBSC (Currie *et al.*, 2008b), las dos opciones de respuesta más elevadas (2 y 3), correspondientes a los ítems de viajes y ordenadores, fueron combinadas en la misma. Después, se calculó el sumatorio de las puntuaciones correspondientes a los cuatro ítems de la escala (rango = 0-7) que, seguidamente, fueron recodificados en 3 categorías ordinales de nivel socioeconómico familiar: *bajo* (0-4), *medio* (5-6) y *alto* (7).

En la Figura 3.5 se representa la distribución de la muestra en función de los niveles socio-económicos bajo, medio y alto.

FIGURA 3.5. ALUMNADO EN FUNCIÓN DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR



Padres y madres

La muestra de familias participantes en este estudio estuvo conformada por 1.189 progenitores, de los que 515 eran hombres (43.3%) y 674 mujeres (56.7%). La edad media de los padres y las madres fue de 46.49 años ($DT = 5.40$). En cuanto al nivel educativo, en consonancia con los datos proporcionados por las/los adolescentes, la mayoría de los participantes tenía estudios primarios, estudios secundarios o universitarios. Sólo un 3.3% no tenía estudios. En este caso, el nivel educativo de los padres y las madres no difería significativamente, $\chi^2(3) = 2.16, p > .05$.

Profesorado

La muestra de profesorado participante en este estudio estuvo compuesta por un total de 212 docentes, de los que 93 eran profesores y 109 profesoras con una media de 44.68 años de edad ($DT = 8.74$, rango = 23-62). En consonancia con la distribución de centros de la muestra en función de su titularidad, la mayor parte del profesorado participante impartía docencia en centros públicos (78.4%), mientras que el resto lo hacía en centros concertados-privados (21.6%). En el caso del profesorado de los centros públicos, la mayoría eran funcionarios (57.05% con plaza definitiva en el centro y 16.67% sin plaza definitiva) y aproximadamente una cuarta parte eran interinos (26.28%).

La mayor parte del profesorado pertenecía a la rama de Ciencias Experimentales o Humanidades. Aunque en menor proporción, también se contó con la participación de profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas y de la rama de Enseñanzas Artísticas. En la Figura 3.6 se representa la distribución del profesorado en función de su especialidad. En cuanto a la experiencia docente, el profesorado participante llevaba trabajando una media de 15.38 años en la educación ($DT = 10.20$, rango = 0-37 años), teniendo aproximadamente la mitad de la muestra más de 15 años de tiempo de servicio docente. Aproximadamente, una cuarta parte llevaba siendo docente por un periodo de tiempo comprendido entre 6 y 15 años y otra cuarta parte por un tiempo inferior a 5 años (véase Figura 3.7).

FIGURA 3.6. PROFESORADO EN FUNCIÓN DE SU ESPECIALIDAD

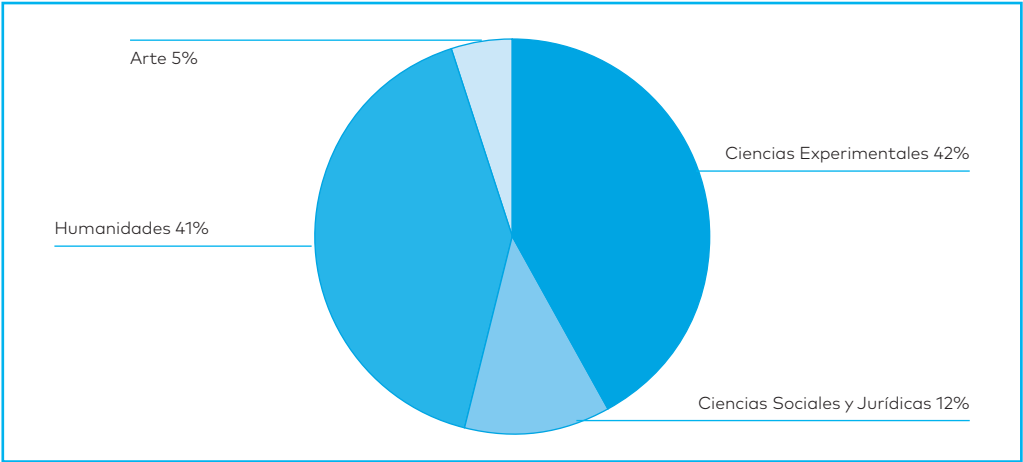
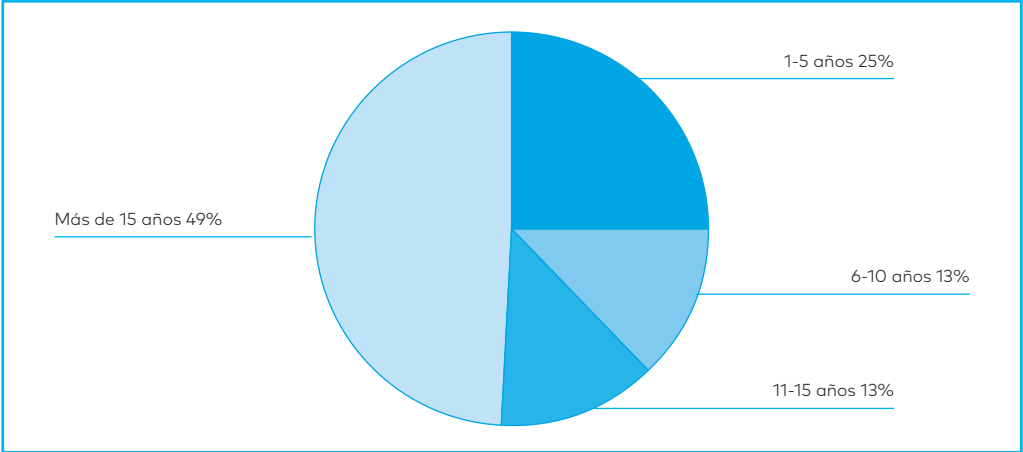


FIGURA 3.7. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE DEL PROFESORADO PARTICIPANTE



3.2. INSTRUMENTOS

Las/los adolescentes, progenitores y profesorado participantes en este estudio cumplimentaron una batería de instrumentos entre los que había algunos comunes a todos los informantes y otros específicos de alguno de ellos. En la Tabla 3.3 se muestra un resumen de todos los instrumentos de evaluación utilizados, con indicación de si fueron comunes a todos los informantes, comunes a las/los adolescentes y progenitores, comunes a las/los adolescentes y el profesorado, así como específicos de las/los adolescentes.

TABLA 3.3. RESUMEN DE LAS DIMENSIONES EVALUADAS Y LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS CON INDICACIÓN DEL INFORMANTE

| DIMENSIONES | INSTRUMENTOS |
|---|--|
| Comunes a todos los informantes <ul style="list-style-type: none"> • Importancia de las competencias de la/el adolescente ideal | <ul style="list-style-type: none"> • Escala de Importancia de las Competencias que definen al Adolescente Ideal |
| Comunes a adolescentes y progenitores <ul style="list-style-type: none"> • Importancia de los activos de la familia ideal | <ul style="list-style-type: none"> • Escala de Importancia de los Activos que definen a la Familia Ideal |
| Comunes a adolescentes y profesorado <ul style="list-style-type: none"> • Importancia de los activos de la escuela ideal • Satisfacción con los activos de la propia escuela | <ul style="list-style-type: none"> • Escala de Importancia de los Activos que definen la Escuela Ideal • Escala de Satisfacción con los Activos de la propia Escuela |
| Específicos de los y las adolescentes <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con las propias competencias • Satisfacción con los activos de la familia • Satisfacción vital • Autoestima • Propósito de vida • Autocontrol • Comportamiento cívico • Rendimiento académico • Inteligencias múltiples • Sintomatología depresiva • Problemas externalizados • Actitud hacia la autoridad institucional • Afecto positivo y negativo • Regulación emocional | <ul style="list-style-type: none"> • Escala de Satisfacción con las propias Competencias • Escala de Satisfacción con los Activos de la propia Familia • Satisfaction with Life Scale • Rosenberg Self-Esteem Scale • Meaning in Life Questionnaire • Brief Self-Control Scale • Escala de Comportamiento Cívico • Calificaciones en el curso pasado • Multiple Intelligences Profiling Questionnaire • Depression Scale of the Center for Epidemiological Studies • Youth Self Report • Autoridad Institucional en Adolescentes • Positive and Negative Affect Schedule • Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents |

Importancia y satisfacción con las competencias que definen el modelo de adolescente ideal

Para conocer la opinión de adolescentes, progenitores y profesorado respecto a las competencias que definen un adolescente ideal se utilizó la *Escala de Importancia de las Competencias que definen al Adolescente Ideal (ad hoc)*. Asimismo, para evaluar en qué medida las/los adolescentes consideraban que ellos mismos disponían de esas mismas competencias se utilizó la *Escala de Satisfacción con las propias Competencias (ad hoc)*.

Ambas escalas fueron elaboradas *ad hoc* por el equipo de investigación de este estudio y se encuentran recogidas en el Anexo 1. La propuesta inicial de dimensiones se fundamentó en el Modelo de Desarrollo Positivo Adolescente propuesto por Oliva *et al.* (2011), así como en los resultados obtenidos en la fase de investigación cualitativa mediante grupos de discusión en los que se preguntó a adolescentes, progenitores y profesorado por las cualidades que definen un adolescente ideal (véase Oliva *et al.*, 2017).

De acuerdo con el Modelo de Desarrollo Positivo Adolescente, son cinco las áreas de competencias que definen un desarrollo saludable durante la adolescencia (personal, cognitiva, social, emocional y moral). Partiendo de estas cinco áreas y de las características concretas indicadas por adolescentes, familias y profesorado en el estudio cualitativo, se elaboró una propuesta de ítems para evaluar estas cinco dimensiones de competencias. La propuesta inicial de ítems fue sometida a un juicio de expertos que valoraron la pertinencia y adecuación con respecto a la dimensión evaluada.

Los ítems que configuraban la versión de *Importancia de las Competencias que definen al Adolescente Ideal* y *Satisfacción con las propias Competencias* fueron los mismos.

No obstante, en la versión de importancia, los ítems se responden con referencia a la pregunta "Para ser un/a adolescente ideal y competente, ¿cómo de importante es que tenga las siguientes características?" en una escala Likert de 1 (*Nada importante*) a 10 (*Muy importante*) para evaluar la importancia que los individuos asignan a cada competencia para definir su ideal de adolescente.

En la versión de satisfacción, los ítems se responden con referencia a la pregunta "¿En qué medida consideras que tú tienes las siguientes características?" en una escala Likert de 1 (*Poco*) a 10 (*Mucho*) para obtener una valoración de las propias competencias.

En base a esta diferenciación, se crearon dos versiones paralelas de la escala, una relativa a la importancia de las competencias que definen al adolescente ideal y otra referida a la autovaloración de las propias competencias.

Las versiones definitivas de las escalas de *Importancia* y *Satisfacción* quedaron configuradas por un total de 31 ítems que ofrecían información relativa a la importancia o la valoración de cinco áreas de competencias que definen el desarrollo positivo adolescente: área personal (6 ítems), área cognitiva (9 ítems, de los cuales 6 se referían a aspectos instrumentales, mientras que 3 hacían referencia a aspectos artísticos), área social (7 ítems), área emocional (5 ítems) y área moral (4 ítems).

En la Tabla 3.4 se presentan las dimensiones que constituían la versión final de ambas escalas, así como un ejemplo de ítem para cada dimensión.

TABLA 3.4. ESCALAS DE IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS QUE DEFINEN AL ADOLESCENTE IDEAL Y LA SATISFACCIÓN CON LAS PROPIAS COMPETENCIAS

| DIMENSIONES | EJEMPLO DE ÍTEM | |
|----------------|--|---|
| | ESCALA IMPORTANCIA | ESCALA SATISFACCIÓN |
| | Para ser un/a adolescente ideal y competente, ¿cómo de importante es que tenga las siguientes características? | ¿En qué medida consideras que tú tienes las siguientes características? |
| Área personal | Buena autoestima | |
| Área cognitiva | Llevar bien los estudios | |
| Área social | Facilidad para resolver conflictos con otras personas | |
| Área emocional | Darse cuenta de los propios sentimientos y controlarlos | |
| Área moral | Respetar a personas diferente raza, género, religión, capacidad... | |

La fiabilidad calculada mediante alfa de Cronbach para las dimensiones de la *Escala de Importancia*, así como de la *Escala de Satisfacción con las Competencias que definen al Adolescente Ideal* resultó adecuada para todos los informantes (véase Tabla 3.5).

**TABLA 3.5. FIABILIDAD DE LAS DIMENSIONES
DE LAS ESCALAS DE IMPORTANCIA Y SATISFACCIÓN
QUE DEFINEN AL ADOLESCENTE IDEAL**

| DIMENSIONES | ESCALA IMPORTANCIA | | | ESCALA SATISFACCIÓN |
|----------------|--------------------|--------------|-------------|---------------------|
| | ADOLESCENTES | PROGENITORES | PROFESORADO | ADOLESCENTES |
| Área personal | .82 | .91 | .87 | .77 |
| Área cognitiva | .85 | .88 | .88 | .75 |
| Área social | .82 | .88 | .85 | .78 |
| Área emocional | .83 | .89 | .87 | .68 |
| Área moral | .82 | .83 | .85 | .58 |

Importancia y satisfacción con los activos que definen a la familia ideal

Con objeto de conocer la opinión de adolescentes y progenitores respecto a las características de los estilos parentales que definen una familia ideal se utilizó la *Escala de Importancia de los Activos que definen a la Familia Ideal (ad hoc)*. Asimismo, para evaluar el nivel de satisfacción adolescente con estas características en su propia familia se utilizó la *Escala de Satisfacción con los Activos de la propia Familia (ad hoc)*.

Ambas escalas fueron elaboradas *ad hoc* por el equipo de investigación de este estudio. La estructura inicial fue propuesta a partir de una revisión de literatura y de los hallazgos obtenidos en la fase de investigación cualitativa mediante grupos de discusión con adolescentes y padres y madres a los que se les preguntó por las cualidades que definen a una familia ideal (véase Oliva *et al.*, 2017).

En base a estos resultados, se elaboró una propuesta inicial de 31 ítems que evaluaban 7 dimensiones denominadas *Apoyo y afecto* (5 ítems), *Supervisión o control* (5 ítems), *Promoción de autonomía* (6 ítems), *Comunicación* (4 ítems), *Aceptación* (4 ítems), *Resolución negociada de conflictos* (3 ítems) y *Alianza parental* (4 ítems). Se trataba de dimensiones del estilo parental sobre las que existe una importante evidencia acerca de su influencia positiva sobre el

desarrollo infantil y adolescente, por lo que pueden ser consideradas verdaderos activos familiares (Musitu y García, 2001; Parra y Oliva, 2015).

El contenido de los ítems que configuraban la versión de *Importancia de los Activos que definen a la Familia Ideal y Satisfacción con los Activos de la propia Familia* fue el mismo, no obstante, se realizaron algunas adaptaciones en su redacción para adaptarlo a la pregunta formulada en cada escala.

En la versión de importancia, los ítems se responden con referencia a la pregunta "¿Cómo de importante es que tus padres...?" en una escala Likert de 1 (*Nada importante*) a 10 (*Muy importante*) para evaluar la importancia que los individuos asignan a cada activo familiar para definir su ideal de familia.

En la versión de satisfacción, los ítems se responden con referencia a la pregunta "¿Cómo de contento/a estás con que tus padres...?" en una escala Likert de 1 (*Nada contento/a*) a 10 (*Muy contento/a*) para evaluar la satisfacción con esos activos familiares en el marco de la propia familia.

En base a esta diferenciación, se crearon dos versiones paralelas de la escala, una relativa a la importancia de los activos que definen la familia ideal y otra referida a la satisfacción con los propios activos familiares.

En una segunda fase, se desarrolló un estudio piloto que permitió depurar las versiones iniciales de la escala. Los resultados sugirieron la conveniencia de eliminar las dimensiones de resolución negociada de conflictos y alianza parental. Asimismo, se suprimieron 6 ítems que generaban problemas de comprensión entre los participantes o que mostraron pobre funcionamiento a nivel estadístico y, finalmente, se añadieron un total de 5 nuevos ítems.

Por tanto, las versiones definitivas de las escalas de *Importancia y Satisfacción con los Activos que definen a la Familia Ideal* quedaron configuradas por un total de 23 ítems que ofrecían información relativa a la importancia o la satisfacción con cinco dimensiones típicamente consideradas como centrales de los estilos parentales que facilitan el desarrollo positivo adolescente (Musitu y García, 2001; Parra y Oliva, 2015). En la Tabla 3.6 se presentan las dimensiones que constituían la versión de ambas escalas, así como un ejemplo de ítem para cada dimensión.

La fiabilidad calculada mediante alfa de Cronbach para las dimensiones del instrumento de *Importancia de los Activos que definen a la Familia Ideal* y de *Satisfacción con los Activos que definen a la Familia Ideal* resultó bastante satisfactoria (véase Tabla 3.7).

**TABLA 3.6. ESCALAS DE IMPORTANCIA Y SATISFACCIÓN
CON LOS ACTIVOS QUE DEFINEN A LA FAMILIA IDEAL**

| DIMENSIONES | EJEMPLO DE ÍTEM | |
|------------------------|---|--|
| | ESCALA IMPORTANCIA | ESCALA SATISFACCIÓN |
| | Piensa en la familia ideal, ¿cómo de importante es que los padres, madres o cuidadores tengan las siguientes características? | Piensa en tu padre, madre o cuidador, ¿cómo de contento estás con los siguientes aspectos? |
| Apoyo y afecto | Comprendan a sus hijos/as | Cómo comprenden tus cosas |
| Supervisión o control | Hagan respetar las normas de casa | Cómo hacen respetar las normas de casa |
| Promoción de autonomía | Animen a sus hijos/as a tener ideas y opiniones propias | Cómo te animan a tener tus ideas y opiniones |
| Comunicación | Dediquen tiempo a hablar con sus hijos/as | El tiempo que dedican a hablar contigo |
| Aceptación | Respeten los gustos, aficiones y formas de vestir de sus hijos/as | Cómo respetan tus gustos, aficiones y formas de vestir |

**TABLA 3.7. FIABILIDAD DE LAS ESCALAS
DE IMPORTANCIA Y SATISFACCIÓN
CON LOS ACTIVOS QUE DEFINEN A LA FAMILIA IDEAL**

| DIMENSIONES | ESCALA IMPORTANCIA | | ESCALA SATISFACCIÓN |
|------------------------|--------------------|--------------|---------------------|
| | ADOLESCENTES | PROGENITORES | ADOLESCENTES |
| Apoyo y afecto | .84 | .80 | .90 |
| Supervisión o control | .86 | .87 | .86 |
| Promoción de autonomía | .77 | .81 | .90 |
| Comunicación | .89 | .91 | .91 |
| Aceptación | .80 | .81 | .87 |

Importancia y satisfacción con los activos que definen la escuela ideal

Para conocer la opinión de alumnado y profesorado respecto a las características que definen una escuela ideal se utilizó la *Escala de Importancia de los Activos que definen la Escuela Ideal (ad hoc)*. Asimismo, para evaluar el nivel de satisfacción de alumnado y profesorado con estas características en su propio centro se utilizó la *Escala de Satisfacción con los Activos de la propia Escuela*.

Ambas escalas fueron elaboradas *ad hoc* por el equipo de investigación de este estudio a partir de los resultados obtenidos en la fase de investigación cualitativa mediante grupos de discusión con adolescentes y profesorado en los que se les preguntó por las cualidades que definen una escuela ideal (véase Oliva *et al.*, 2017). En base a los mapas resultantes de esta investigación cualitativa y un piloto posterior, ambas escalas quedaron configuradas por un total de 18 ítems distribuidos en seis dimensiones (*transmisión del conocimiento, uso de nuevas tecnologías, trato a los alumnos, relación familia y escuela, atención a la diversidad y meta de la educación*), cada una compuesta por 3 ítems.

El contenido de los ítems que configuraban las escalas de *Importancia* y de *Satisfacción* con la propia escuela fue igual, no obstante, se realizaron algunas adaptaciones en su redacción para adaptarlo a la pregunta formulada en cada escala.

En la versión de *Importancia* de los activos de la escuela ideal, los ítems se responden haciendo referencia a la pregunta "Piensa en la escuela o instituto ideal. ¿Cómo de importante es que tenga las siguientes características?" en una escala Likert de 1 (*Nada importante*) a 10 (*Muy importante*) para evaluar la importancia que los individuos asignan a cada característica escolar para definir su ideal de escuela.

En la versión de *Satisfacción* con la propia escuela, los ítems se responden en referencia a la pregunta "Piensa en tu instituto. ¿Cómo de contento estás con los siguientes aspectos?" en una escala Likert de 1 (*Nada contento/a*) a 10 (*Muy contento/a*) para evaluar la satisfacción con las mismas características escolares en relación al propio centro educativo. En la Tabla 3.8 se presentan las dimensiones que constituían la versión final de ambas escalas, así como un ejemplo de ítem para cada dimensión.

La fiabilidad calculada mediante alfa de Cronbach para las dimensiones de la escala de *Importancia*, así como de la escala de *Satisfacción* resultó adecuada para el alumnado y el profesorado (véase Tabla 3.9).

TABLA 3.8. ESCALAS DE IMPORTANCIA Y SATISFACCIÓN CON LOS ACTIVOS QUE DEFINEN A LA ESCUELA IDEAL

| DIMENSIONES | EJEMPLO DE ÍTEM | |
|------------------------------|---|--|
| | ESCALA IMPORTANCIA | ESCALA SATISFACCIÓN |
| | Piensa en la escuela ideal, ¿cómo de importante es que tenga las siguientes características? | Piensa en tu instituto, ¿cómo de contento estás con los siguientes aspectos? |
| Transmisión del conocimiento | Las/os profesoras/es expliquen bien | Cómo de bien explican las/os profesoras/es |
| Uso de NNTT | En las asignaturas se trabaje con ordenadores e internet | El uso de nuevas tecnologías para facilitar el aprendizaje |
| Trato a los alumnos | Las/os profesoras/es traten con respeto a las/os alumnas/os | El respeto que las/os profesoras/es tienen a las/os alumnas/os |
| Relación familia-escuela | El centro favorezca la participación de la familia mediante reuniones, tutorías, cursos, etc. | Cómo el centro favorece la participación de padres y madres mediante reuniones, tutorías, cursos, etc. |
| Atención a la diversidad | Las/os profesoras/es ajusten los contenidos a las habilidades y necesidades de las/os estudiantes | Cómo ajustan las/os profesoras/es los contenidos a las habilidades y necesidades del alumnado |
| Meta de la educación | Las/os profesoras/es eduquen en valores cívicos y democráticos | Cómo las/os profesoras/es educan en valores cívicos y democráticos |

TABLA 3.9. FIABILIDAD DE LAS DIMENSIONES E ÍTEMS DE ESCALAS DE IMPORTANCIA DE LOS ACTIVOS QUE DEFINEN LA ESCUELA IDEAL Y LA SATISFACCIÓN CON LA PROPIA ESCUELA

| DIMENSIONES | ESCALA IMPORTANCIA | | ESCALA SATISFACCIÓN | |
|------------------------------|--------------------|-------------|---------------------|-------------|
| | ADOLESCENTES | PROFESORADO | ADOLESCENTES | PROFESORADO |
| Transmisión del conocimiento | .80 | .83 | .85 | .87 |
| Uso de NNTT | .81 | .85 | .88 | .91 |
| Trato a los alumnos | .77 | .74 | .86 | .82 |
| Relación familia-escuela | .88 | .87 | .86 | .71 |
| Atención a la diversidad | .77 | .84 | .86 | .85 |
| Meta de la educación | .72 | .74 | .86 | .88 |

Satisfacción vital

La satisfacción vital se refiere al componente cognitivo del bienestar psicológico e implica la valoración subjetiva que, en términos generales, chicas y chicos adolescentes hacen de su propia vida. Para evaluar esta dimensión se utilizó el instrumento *Satisfaction with Life Scale* (SWLS; Diener et al., 1985). Concretamente, en este estudio se administró una versión validada en español por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000) pero manteniendo la escala de respuesta de la versión original.

El instrumento SWLS consta de 5 ítems (por ejemplo, "Estoy satisfecho/a con mi vida") respondidos en una escala Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*) a través de los que chicos y chicas realizan una valoración general de sus vidas. De acuerdo con los estudios de validación de la versión original y en español (Diener et al., 1985; Atienza et al., 2000), este instrumento permite obtener una evaluación de la satisfacción vital de forma global, es decir, como un constructo unidimensional. En consonancia, puntuaciones más elevadas son indicativas de un mayor nivel de satisfacción vital en general.

La fiabilidad calculada mediante alfa de Cronbach resultó adecuada ($\alpha = .81$).

Autoestima

Para evaluar la autoestima global de chicos y chicas adolescentes se utilizó el instrumento *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSE; Rosenberg, 1965). Se trata de una escala unidimensional compuesta 10 ítems, de los que 5 hacen referencia a sentimientos positivos que los participantes muestran hacia sí mismos (por ejemplo, "Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente") y 5 a sentimientos negativos (por ejemplo, "A veces me siento realmente inútil"). Los ítems se responden en una escala Likert de 1 (*Muy en desacuerdo*) a 4 (*Muy de acuerdo*). Para su corrección se obtuvo una única puntuación global de autoestima. Una mayor puntuación es indicativa de que la persona tiene una actitud global más positiva con respecto a su valía e importancia. La fiabilidad de la escala evaluada mediante alfa de Cronbach resultó adecuada ($\alpha = .82$).

Propósito de vida

Para evaluar la variable de sentido o significado de la vida se utilizó el instrumento *Meaning in Life Questionnaire* (MLQ; Steger et al., 2006). Concretamente, en este estudio se administró una versión traducida al español por nuestro equipo de

investigación. El MLQ es uno de los instrumentos más utilizados para evaluar el significado que adolescentes y personas jóvenes atribuyen a su propia vida.

La escala se compone de 10 ítems respondidos en una escala Likert de 1 (*Totalmente falso*) a 7 (*Totalmente verdadero*) que permite evaluar dos dimensiones del sentido en la vida relativas a la *presencia de significado* o en qué medida los respondientes sienten que su vida tiene sentido (por ejemplo, "Comprendo el significado que tiene mi vida"), y la *búsqueda de sentido* o a en qué medida tratan de comprender o buscar sentido a sus vidas (por ejemplo, "Estoy buscando un objetivo o misión para mi vida"). La fiabilidad calculada mediante alfa de Cronbach resultó adecuada para las dimensiones de presencia de significado ($\alpha = .76.$) y búsqueda de sentido ($\alpha = .82$).

Autocontrol

Se evaluó el grado de autocontrol que alumnas y alumnos presentaban en relación a 5 dominios de su vida (control de pensamientos, control de emociones, control de impulsos, regulación de la conducta y ruptura de hábitos) a través de la versión validada en español del instrumento *Brief Self-Control Scale* (BSC; Tangney, Baumeister y Boone, 2004; Oliva *et al.*, 2019). La versión utilizada se compone de 9 ítems (por ejemplo, "Resisto las cosas que son malas para mí") respondidos en una escala Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 5 (*Totalmente de acuerdo*). Según la propuesta de corrección de la versión utilizada, los ítems se agruparon en una única dimensión ofreciendo una medida global de autocontrol. Una mayor puntuación es indicativa de una mayor competencia en autocontrol. La fiabilidad de la escala evaluada mediante alfa de Cronbach resultó aceptable ($\alpha = .69$).

Comportamiento cívico

El comportamiento cívico hace referencia al comportamiento respetuoso de las personas con las normas de convivencia pública. Para evaluar esta dimensión se utilizó la *Escala de Comportamiento Cívico* (*ad hoc*) que fue diseñada a partir de los resultados de varios grupos de discusión realizados con adolescentes, padres y madres y profesorado en la fase cualitativa de este estudio (véase Oliva *et al.*, 2017).

La propuesta inicial de la escala se componía de 28 ítems relativos a distintos aspectos que típicamente son considerados como definitorios de la competencia social de chicos y chicas adolescentes: habilidades comunicativas y relacionales,

asertividad, habilidades de resolución de conflictos, valores cívicos y comportamiento prosocial. Los resultados de un estudio piloto desarrollado con adolescentes indicaron la conveniencia de reducir a 10 el número de ítems de la escala que se agrupaban en una única dimensión.

Por tanto, la versión utilizada en ese estudio estuvo compuesta por 10 ítems (por ejemplo, "Respeto a las personas mayores") respondidos en una escala Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 10 (*Totalmente de acuerdo*) que ofrecen una medida global de comportamiento cívico. Una mayor puntuación es indicativa de un mayor acuerdo con los valores cívicos de respeto social básico.

La fiabilidad calculada mediante alfa de Cronbach resultó excelente ($\alpha = .92$).

Rendimiento académico

El rendimiento académico del alumnado fue evaluado a través de un ítem en el que se preguntaba por las *calificaciones obtenidas al finalizar el pasado curso académico*. Las opciones de respuesta, comprendidas entre 1 y 6, fueron *varios suspensos (3 o más), algún suspenso (1 o 2), aprobado raspado o por los pelos, aprobado y algún notable, notable y algún sobresaliente, así como sobresaliente en casi todo*.

Inteligencias múltiples

Para evaluar el constructo de inteligencias múltiples se utilizó el instrumento *Multiple Intelligences Profiling Questionnaire* (MIPQ; Tirri, Nokelainen y Komulainen, 2013). Concretamente, y dado que se trata de una escala reciente que aún no ha sido validada en España, en este estudio se utilizó una versión traducida al español por nuestro equipo de investigación.

Esta escala fue desarrollada en consonancia con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) que define la inteligencia como un constructo multidimensional compuesto por 7 dimensiones conocidas como inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia cenestésico-corporal, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal.

En este marco, la inteligencia es referida como la habilidad para resolver problemas, o crear productos, que tienen valor dentro de una o más culturas sea cual sea el área o dimensión en que se demuestra (Gardner, 1983; Mora y Martín, 2007).

Asimismo, siguiendo a Mora y Martín (2007), los 7 tipos de inteligencias se definen del siguiente modo:

- *Inteligencia lingüística*: la inteligencia lingüística hace referencia a la habilidad para utilizar el lenguaje de manera semántica y sintácticamente apropiada. Además, implica también una cierta sensibilidad a las connotaciones lingüísticas, a los usos del lenguaje o a su sonoridad, entre otras.
- *Inteligencia lógico-matemática*: la inteligencia lógico-matemática supone la habilidad para formar y descifrar patrones a partir de conjuntos de objetos que guardan alguna relación numérica. Los individuos con inteligencia lógico-matemática destacan por su capacidad de abstracción, por su habilidad para el cálculo o por ambas cosas.
- *Inteligencia musical*: la inteligencia musical incluye dos elementos básicos relativos al tono y el ritmo. Los individuos con inteligencia musical tienen sensibilidad a los tonos y además son capaces de formar e identificar estructuras musicales.
- *Inteligencia espacial*: la inteligencia espacial hace referencia a la capacidad para percibir con precisión los distintos aspectos del espacio visual, llevar a cabo modificaciones de las propias percepciones visuales y crear experiencias visuales, incluso sin contar con estímulos físicos de apoyo.
- *Inteligencia cenestésico-corporal*: la inteligencia cenestésico-corporal se refiere a la capacidad de controlar los propios movimientos corporales y manejar objetos tanto con propósitos expresivos como orientados a metas. Los individuos con este tipo de inteligencia tienen, por tanto, un buen control sobre la motricidad fina y gruesa.
- *Inteligencia interpersonal*: la inteligencia interpersonal es la capacidad para detectar estados anímicos, motivaciones o intereses en los demás, así como utilizar esta información para ejercer una cierta influencia sobre los que nos rodean, alterando sus sentimientos, motivos o intereses.
- *Inteligencia intrapersonal*: la inteligencia intrapersonal es la capacidad para reconocer y comprender los propios sentimientos, emociones y otras vivencias subjetivas. Las personas con inteligencia intrasubjetiva son capaces no sólo de discriminar sus estados internos, sino también de ejercer un cierto control sobre ellos.

El MIPQ consta de 28 ítems, 4 para cada tipo de inteligencia, que se responden en una escala Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 5 (*Totalmente de acuerdo*). Los ítems se distribuyen en 7 dimensiones compuestas por 4 ítems, que evalúan

las dimensiones de *inteligencia lingüística* (por ejemplo, "Me gusta expresarme escribiendo"), *inteligencia lógico-matemática* (por ejemplo, "Soy bueno/a en matemáticas, física y química"), *inteligencia musical* (por ejemplo, "Noto inmediatamente si una melodía está desafinada"), *inteligencia espacial* (por ejemplo, "Me resulta fácil comprender imágenes complejas y multidimensionales"), *inteligencia cenestésico-corporal* (por ejemplo, "Soy bueno/a enseñando a los demás a hacer algo práctico"), *inteligencia interpersonal* (por ejemplo, "Me llevo bien con personas de todo tipo") e *inteligencia intrapersonal* (por ejemplo, "Soy capaz de analizar mis maneras de actuar y sus motivos").

La fiabilidad calculada mediante alfa de Cronbach osciló entre aceptable y adecuada para las dimensiones de inteligencia lingüística ($\alpha = .58$), inteligencia lógico-matemática ($\alpha = .71$), inteligencia musical ($\alpha = .74$), inteligencia espacial ($\alpha = .51$), inteligencia cenestésico-corporal ($\alpha = .73$), inteligencia interpersonal ($\alpha = .69$) e inteligencia intrapersonal ($\alpha = .62$).

Sintomatología depresiva

Para evaluar el estado de ánimo depresivo se utilizó una versión validada en español del instrumento *Depression Scale of the Center for Epidemiological Studies* (CES-D; Radloff, 1977; Herrero y Meneses, 2006).

El instrumento CES-D consta de 7 ítems (por ejemplo, "Me sentí deprimido/a") que han de responderse en una escala Likert de 1 (*Nunca*) a 4 (*Siempre*) teniendo en cuenta la frecuencia con la que se han experimentado los síntomas descritos durante el último mes. La escala ofrece una única puntuación, cuyos valores más elevados son indicativos de mayor presencia de sintomatología asociada a la depresión.

La fiabilidad calculada mediante alfa de Cronbach resultó adecuada para la escala total ($\alpha = .83$).

Problemas externalizados

Para evaluar los problemas de conducta en la adolescencia se utilizó el instrumento *Youth Self Report* (YSR; Achenbach y Rescorla, 2001). Se trata de un instrumento de *screening* psicopatológico que permite evaluar un amplio rango de conductas problema de frecuente aparición en la adolescencia (entre 11 y 18 años).

El YSR consta, en total, de 112 ítems que evalúan dos síndromes de segundo orden referidos a los problemas externalizados (conducta de ruptura de normas y conducta agresiva) y los problemas internos (depresión ansiosa, depresión interna

y quejas somáticas), así como un factor que engloba otros problemas ni conductuales ni emocionales (problemas sociales, problemas de pensamiento y problemas de atención).

En este estudio únicamente se utilizaron las dimensiones de *conducta de ruptura de normas* (por ejemplo, "Desobedezco a mis padres") y *conducta agresiva* (por ejemplo, "Destrozo las cosas de los demás") que componen el factor de *problemas externalizados*. Concretamente, se administraron un total de 32 ítems que fueron respondidos en una escala Likert de 0 (*No es verdad*) a 2 (*Muy verdadero*) en la que los individuos debían indicar en qué medida las conductas descritas por cada ítem eran más o menos ciertas en relación a lo ocurrido en sus vidas durante los últimos seis meses. Para su corrección se utilizó la puntuación global de problemas externalizados cuyos valores más elevados son indicativos de una mayor incidencia de conductas de ruptura de normas y agresivas.

La fiabilidad calculada mediante alfa de Cronbach para el factor de problemas externalizados resultó excelente ($\alpha = .90$), así como para las dimensiones de conducta de ruptura de normas ($\alpha = .82$) y conducta agresiva ($\alpha = .84$).

Actitud hacia la autoridad institucional

Con objeto de evaluar las actitudes de chicas y chicos hacia la autoridad formal se utilizó la *Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en Adolescentes* (AAI-A; Cava et al., 2013).

El AAI-A consta de 9 ítems respondidos en una escala Likert de 1 (*Nada de acuerdo*) a 4 (*Totalmente de acuerdo*) que recogen información sobre la actitud hacia determinadas figuras e instituciones de autoridad formal, como son el profesorado, la policía, las leyes y las normas escolares.

De acuerdo con el estudio de validación desarrollado por Cava et al. (2013), este instrumento cuenta con una estructura bidimensional que permite evaluar las dimensiones de *actitud positiva hacia la autoridad*, referida a la actitud de respeto del alumnado hacia el profesorado y la policía como figuras de autoridad (por ejemplo, "Las/os profesoras/es son justos/as a la hora de evaluar"), y *actitud positiva hacia la transgresión*, referida a la actitud favorable de chicas y chicos hacia la transgresión de la ley y las normas escolares (por ejemplo, "Da igual saltarse las reglas escolares si después no hay castigos").

La fiabilidad calculada mediante alfa de Cronbach resultó adecuada para la dimensión de actitud positiva hacia la autoridad ($\alpha = .78$) y aceptable para la dimensión de actitud positiva hacia la transgresión ($\alpha = .69$).

Afecto positivo y negativo

Para evaluar el componente emocional del bienestar psicológico se utilizó el instrumento *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson, Clark y Tellegen, 1988). Concretamente, en este estudio se utilizó la versión validada en español por López-Gómez, Hervás y Vázquez (2015).

El instrumento PANAS constituye uno de los más recomendados para la evaluación de las emociones desde el modelo bifactorial del afecto (Watson y Tellegen, 1985) que define el afecto positivo y negativo como dos dimensiones independientes del bienestar emocional. Concretamente, el afecto positivo y el afecto negativo hacen referencia, respectivamente, a los sentimientos de placer (entusiasmo, alegría, energía, etc.) y displacer (disgusto, ira, culpa, miedo, nerviosismo, etc.) que experimenta una persona.

El PANAS se compone de 20 ítems respondidos en una escala Likert de 1 (*Nada o muy ligeramente*) a 5 (*Mucho*) a través de la que los participantes deben señalar con qué frecuencia han experimentado un amplio rango de emociones positivas y negativas en el último mes. Concretamente, 10 ítems son descriptores de la dimensión de *afecto positivo* (por ejemplo, "activo/a") y otros 10 ítems son descriptores de la dimensión de *afecto negativo* (por ejemplo, "culpable"). De acuerdo con esta diferenciación, esta escala permite evaluar dos dimensiones del bienestar emocional relativas al *afecto positivo* y al *afecto negativo*. En relación al *afecto positivo*, puntuaciones elevadas son indicativas de un estado alto de energía y participación gratificante, mientras que puntuaciones bajas se relacionan con la tristeza y la desganancia. En cuanto al *afecto negativo*, puntuaciones elevadas son indicativas de un estado de estrés subjetivo o distrés y participación desagradable, mientras que puntuaciones bajas se asocian con un estado de calma y serenidad. Por tanto, niveles bajos de afecto positivo no son equivalentes a niveles altos de afecto negativo.

La fiabilidad calculada mediante alfa de Cronbach resultó buena para ambas dimensiones de afecto positivo ($\alpha = .85$) y negativo ($\alpha = .83$).

Regulación emocional

Para evaluar la regulación emocional o capacidad para manejar de forma efectiva la experiencia emocional en aspectos relativos a la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos se utilizó el instrumento *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents* (ERQ-CA; Gullone y Taffe, 2012) que es una adaptación para población adolescente del *Emotion Regulation*

Questionnaire (ERQ; Gross y John, 2003). Concretamente, en este estudio se administró una versión del ERQ-CA traducida al español por nuestro equipo de investigación mediante el procedimiento de traducción inversa.

El ERQ-CA se compone de 10 ítems que se responden en una escala Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 5 (*Totalmente de acuerdo*). De acuerdo con Gullone y Taffe (2012) estos ítems se agrupan en dos dimensiones que permiten evaluar dos estrategias de regulación de emociones: *re-evaluación cognitiva* (por ejemplo, "Cuando quiero sentirme más feliz pienso en algo diferente") y *supresión expresiva* (por ejemplo, "Guardo mis sentimientos para mí mismo/a"). La re-evaluación cognitiva implica la modificación del significado que se atribuye a una situación para cambiar su efecto emocional. En cambio, la supresión expresiva implica la inhibición u ocultamiento de la respuesta emocional asociada a una determinada situación una vez que ya ha sido generada.

La fiabilidad calculada mediante alfa de Cronbach resultó adecuada para la dimensión de re-evaluación cognitiva ($\alpha = .73$) y aceptable para la dimensión de supresión expresiva ($\alpha = .68$).

4. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en nuestra investigación atendiendo a la perspectiva de género. Comenzamos con el área de competencias personales, después se presentan los resultados obtenidos en familia y también en escuela. A continuación se muestran las relaciones de diversas variables de ajuste y desarrollo con algunas características sociodemográficas (género, edad y nivel educativo y socioeconómico familiar). En el siguiente apartado se presenta la influencia de los activos personales, familiares y escolares sobre el bienestar y ajuste adolescente, para terminar ofreciendo distintos perfiles de bienestar identificados en chicos y chicas adolescentes.

4.1. EL MODELO IDEAL DE ADOLESCENTE Y LA SATISFACCIÓN PERSONAL

Como ya se ha comentado previamente, uno de los objetivos de este estudio era conocer la visión que adolescentes, progenitores y profesorado sostienen acerca de las competencias que servirían para definir al adolescente ideal. Para ello se atendió tanto a las diferencias entre las visiones de cada colectivo, como a las diferencias de género dentro de cada colectivo. Es decir, se trataba de comparar los modelos o representaciones sociales que los tres colectivos tienen sobre un desarrollo positivo adolescente. Para obtener esta información se utilizó la *Escala de Importancia de las Competencias que definen al Adolescente Ideal* y la *Escala de Satisfacción con las propias Competencias*. Ambas constaban de 31 ítems que se agrupan en cinco áreas o dimensiones: área personal, área cognitiva (ésta incluyendo dos sub-áreas: instrumental y artística), área social, área emocional y área moral.

En este apartado se presentan los resultados de las puntuaciones en las escalas, tanto en los 31 ítems individuales como en las cinco grandes áreas. En primer lugar, se presentan los resultados relativos a la importancia de las competencias que definen al adolescente ideal desde el punto de vista de chicos y chicas adolescentes en función del género y la edad, destacando las cinco más valoradas.

Seguidamente, se continúa con los progenitores y con el profesorado, también atendiendo a las diferencias de género. A continuación, se realiza una comparación de la valoración de las competencias adolescentes entre los tres grupos. Por último, se presentan los datos de la valoración que chicos y chicas hacen de sus propias competencias.

El modelo ideal de adolescente según chicos y chicas

En la Tabla 4.1 se presentan y comparan las puntuaciones que chicos y chicas otorgaron a cada una de las competencias. En negrita se muestran las competencias a las que tanto chicos como chicas concedieron más importancia, mientras que los asteriscos indican en qué competencias aparecieron diferencias significativas entre chicos y chicas.

El detalle más destacable de la tabla es la elevada puntuación que obtuvieron todas las competencias ya que muestran puntuaciones por encima de los 7 puntos. En muchas de ellas se encontraron diferencias en la valoración en función del género. Así, siempre que aparecieron diferencias significativas fue debido a que las chicas otorgaron una puntuación más alta, mientras que los chicos sólo valoraron más que sus compañeras la capacidad de liderazgo. Sin embargo, esta competencia fue la menos apreciada por las chicas y la segunda menos valorada por los chicos. Otras competencias del área cognitiva-artística (inteligencia visual; oído musical y rítmico y destreza para el ejercicio físico y el baile) fueron las menos valoradas tanto por chicos como por chicas. Este dato es significativo y pone de relieve la escasa importancia que tienen entre el alumnado estas competencias artísticas.

En cuanto a las competencias más apreciadas (Tabla 4.2), es importante destacar la coincidencia de ambos géneros en otorgar la máxima puntuación a la misma competencia moral "Respetar a personas de diferente raza, sexo, religión o capacidad". Otras dos competencias del área moral se situaron en entre las cinco más valoradas tanto por ellos como por ellas, lo que indica la importante sensibilización del alumnado hacia valores como la responsabilidad o el respeto a la diversidad, algo que debe considerarse como muy positivo.

En la figura siguiente, se presentan las puntuaciones medias otorgadas por chicos y chicas a las cinco áreas de competencias. Se puede observar que las áreas personal y moral se situaron por encima de las demás en cuanto a valoración. Las diferencias entre chicos y chicas fueron significativas y favorables a las chicas en las áreas moral, $F(1, 1606) = 29.31, p < .001, \eta^2 = .02$, personal, $F(1, 1606) = 21.59, p < .001, \eta^2 = .01$ y emocional, $F(1, 1606) = 12.76, p < .001, \eta^2 = .01$. En el área social no aparecieron diferencias significativas.

TABLA 4.1. TABLA DE COMPETENCIAS QUE CONFIGURAN EL MODELO IDEAL DE ADOLESCENTE SEGÚN CHICOS Y CHICAS

| | CHICOS M(DT) | CHICAS M(DT) |
|---|--------------------|--------------------|
| Área personal | | |
| Buena autoestima** | 8.81 (1.48) | 9.04 (1.32) |
| Iniciativa para hacer cosas* | 8.71 (1.62) | 8.95 (1.40) |
| Capacidad para controlar el propio comportamiento** | 8.84 (1.55) | 9.11 (1.27) |
| Capacidad para resolver los propios problemas** | 8.79 (1.48) | 9.08 (1.28) |
| Confianza en las propias capacidades** | 8.84 (1.38) | 9.09 (1.19) |
| Sentirse integrado/a en un grupo de amigos/as | 8.88 (1.39) | 9.00 (1.38) |
| Área cognitiva | | |
| Capacidad para tener opiniones propias** | 8.85 (1.46) | 9.25 (1.09) |
| Llevar bien los estudios* | 8.84 (1.70) | 9.04 (1.38) |
| Sacar buenas notas* | 8.60 (1.79) | 8.81 (1.50) |
| Creatividad (tener ideas novedosas y originales) | 8.25 (1.71) | 8.23 (1.68) |
| Capacidad para tomar decisiones** | 8.73 (1.38) | 8.97 (1.22) |
| Saber que lo que hace ahora tiene consecuencias en el futuro | 8.96 (1.57) | 9.07 (1.48) |
| Buena inteligencia visual espacial (interpretar mapas, dibujar, orientación...) | 7.60 (1.99) | 7.54 (2.05) |
| Buen oído musical y rítmico | 6.91 (2.19) | 6.90 (2.20) |
| Ser bueno/a en actividad física y baile | 7.11 (2.22) | 6.90 (2.28) |
| Área social | | |
| Ser capaz de expresar la opinión propia sin ofender a los demás** | 8.57 (1.73) | 8.98 (1.43) |
| Ser agradable y simpático/a | 8.87 (1.57) | 8.93 (1.46) |
| Facilidad para hacer amistades | 8.63 (1.40) | 8.68 (1.34) |
| Facilidad para relacionarse con personas adultas | 8.26 (1.56) | 8.36 (1.57) |
| Capacidad de liderazgo** | 7.54 (2.01) | 7.10 (2.26) |
| Facilidad para resolver conflictos con otras personas | 8.57 (1.53) | 8.69 (1.50) |
| Capacidad para comunicarse con la gente | 8.96 (1.27) | 9.05 (1.30) |
| Área emocional | | |
| Capacidad para ponerse en el lugar de los demás** | 8.73 (1.63) | 9.06 (1.40) |
| Darse cuenta de los propios sentimientos y controlarlos* | 8.65 (1.56) | 8.87 (1.39) |
| Darse cuenta de cómo se sienten los demás** | 8.63 (1.57) | 8.90 (1.42) |
| Sentido del humor | 8.35 (1.78) | 8.36 (1.66) |
| Habilidad para controlar situaciones estresantes* | 8.56 (1.61) | 8.80 (1.48) |
| Área moral | | |
| Responsabilidad para compaginar estudios y diversión* | 8.92 (1.62) | 9.15 (1.47) |
| Ayudar a otras personas** | 8.93 (1.40) | 9.25 (1.18) |
| Respetar a personas diferente raza, sexo, religión, capacidad...** | 9.37 (1.38) | 9.60 (1.15) |
| Participar en actividades con fines sociales (voluntariado, ONGs, banco de alimentos...)** | 7.78 (2.09) | 8.32 (1.92) |

Nota 1: El rango de las respuestas oscila de 0 a 10 (0=nada importante; 10=muy importante). Nota 2: Las competencias en las que se encuentran diferencias significativas de género están marcadas con asteriscos (* $p < .05$; ** $p < .001$). Nota 3: Las 5 competencias más valoradas aparecen en negrita (Top 5).

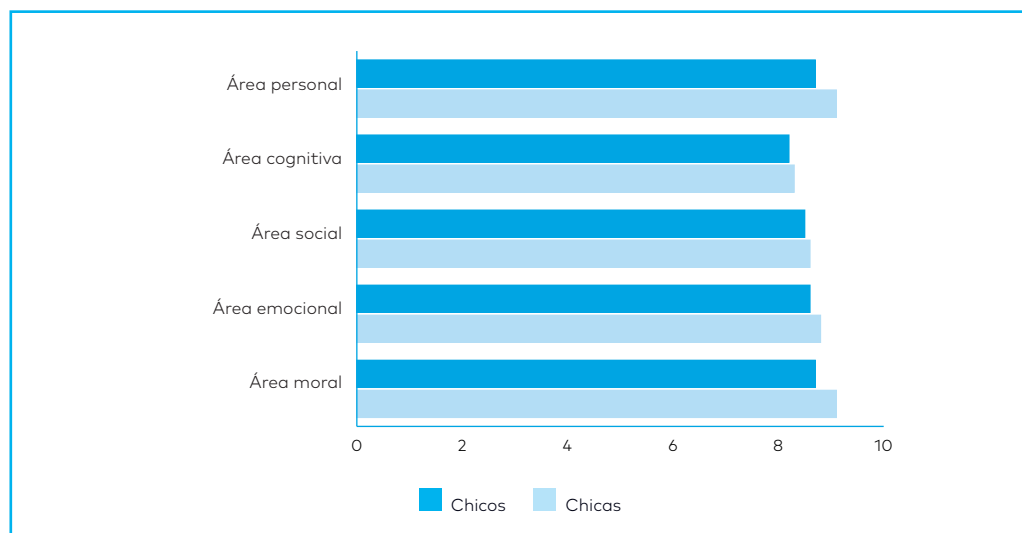
Tampoco en el área cognitiva, aunque en este caso cuando se separan las competencias instrumentales de las artísticas se observó que las chicas valoraron más que los chicos las competencias cognitivas-instrumentales, $F(1, 1606) = 17.69$, $p < .001$, $\eta^2 = .01$. Es decir, estos resultados confirman los que se observaron en la Tabla 4.1 que presentaba las puntuaciones en las competencias individualmente, y que indicaban una elevada valoración de las áreas moral y personal, y unas puntuaciones más altas de forma generalizada en el caso de las chicas.

TABLA 4.2. LAS CINCO COMPETENCIAS MÁS VALORADAS POR CHICAS Y CHICOS EN LA CONFIGURACIÓN DEL MODELO IDEAL DE ADOLESCENTE

| | CHICOS | CHICAS |
|-------|--|--|
| Top 1 | Respetar a personas diferente raza, sexo, religión, capacidad... | Respetar a personas diferente raza, sexo, religión, capacidad... |
| Top 2 | Saber que lo que hace ahora tiene consecuencias en el futuro | Capacidad para tener opiniones propias |
| Top 3 | Capacidad para comunicarse con la gente | Ayudar a otras personas |
| Top 4 | Ayudar a otras personas | Responsabilidad para compaginar estudios y diversión |
| Top 5 | Responsabilidad para compaginar estudios y diversión | Capacidad para controlar el propio comportamiento |

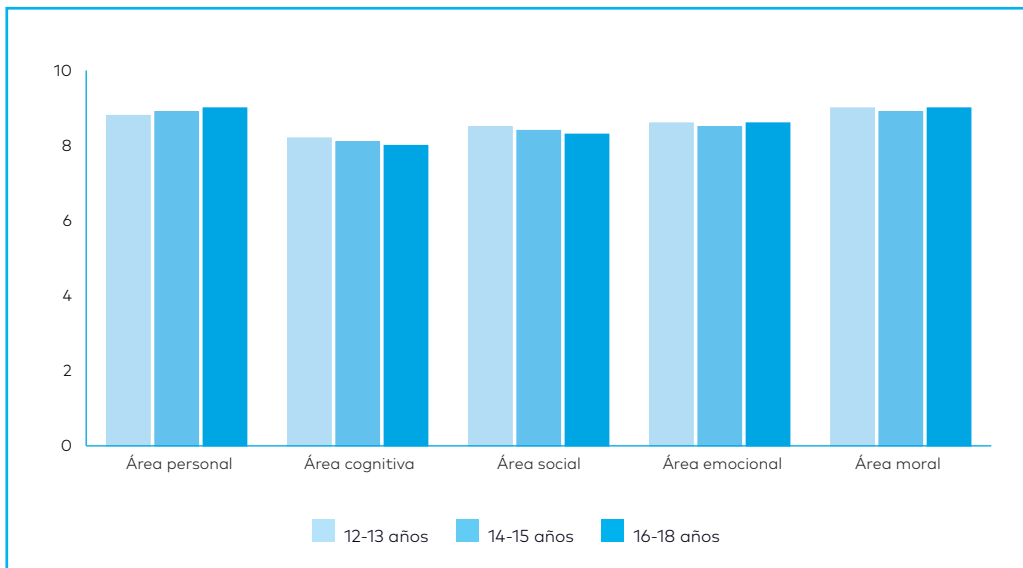
Nota: En esta tabla se representan las 5 competencias más valoradas por chicos y chicas adolescentes ordenadas de manera descendente, siendo el Top 1 la competencia más valorada.

FIGURA 4.1. PUNTUACIONES MEDIAS EN LAS ÁREAS DE COMPETENCIAS SEGÚN CHICAS Y CHICOS ADOLESCENTES



Cuando se compararon las puntuaciones en cada área en función de la edad sólo se observaron diferencias significativas en el área cognitiva, concretamente en las competencias cognitivo-artísticas, $F(2, 1605) = 10.18, p < .001, \eta^2 = .01$, aunque no en las cognitivo-instrumentales. Las puntuaciones en dichas competencias fueron más elevadas entre los chicos y las chicas más jóvenes. No aparecieron diferencias de interacción significativas entre género y edad. Estos resultados indican que la edad no parece ser una variable que influya de forma significativa en la valoración de las competencias que configuran al adolescente ideal.

FIGURA 4.2. PUNTUACIONES MEDIAS EN LAS ÁREAS DE COMPETENCIAS SEGÚN CHICAS Y CHICOS ADOLESCENTES EN FUNCIÓN DE LA EDAD



El modelo ideal de adolescente según padres y madres

En la Tabla 4.3 se presentan y comparan las puntuaciones que padres y madres otorgan a cada una de las competencias. En **negrita** se muestran las competencias a las que tanto padres como madres conceden más importancia.

Al igual que ocurría con las valoraciones de chicos y chicas, también los progenitores conceden una alta valoración a las competencias que deberían configurar al adolescente ideal, ya que sólo una competencia se situó por debajo de los 7 puntos.

TABLA 4.3. TABLA DE COMPETENCIAS QUE CONFIGURAN EL MODELO IDEAL DE ADOLESCENTE SEGÚN PADRES Y MADRES

| | PADRES M(DT) | MADRES M(DT) |
|---|--------------------|--------------------|
| Área personal | | |
| Buena autoestima* | 8.81 (1.59) | 9.08 (1.53) |
| Iniciativa para hacer cosas* | 8.52 (1.84) | 8.80 (1.58) |
| Capacidad para controlar el propio comportamiento ** | 8.48 (1.92) | 8.85 (1.57) |
| Capacidad para resolver los propios problemas* | 8.51 (1.78) | 8.77 (1.65) |
| Confianza en las propias capacidades* | 8.68 (1.62) | 8.97 (1.51) |
| Sentirse integrado/a en un grupo de amigos/as** | 8.57 (1.51) | 8.89 (1.45) |
| Área cognitiva | | |
| Capacidad para tener opiniones propias* | 8.70 (1.57) | 8.96 (1.39) |
| Llevar bien los estudios* | 8.70 (1.69) | 8.90 (1.49) |
| Sacar buenas notas | 8.42 (1.69) | 8.53 (1.55) |
| Creatividad (tener ideas novedosas y originales) | 8.34 (1.58) | 8.42 (1.48) |
| Capacidad para tomar decisiones** | 8.56 (1.64) | 8.85 (1.39) |
| Saber que lo que hace ahora tiene consecuencias en el futuro** | 8.63 (1.81) | 9.03 (1.53) |
| Buena inteligencia visual espacial (interpretar mapas, dibujar, orientación...) | 7.72 (1.77) | 7.76 (3.19) |
| Buen oído musical y rítmico | 7.00 (1.87) | 7.05 (1.92) |
| Ser bueno/a en actividad física y baile | 6.96 (2.83) | 7.02 (3.99) |
| Área social | | |
| Ser capaz de expresar la opinión propia sin ofender a los demás* .. | 8.76 (3.06) | 9.04 (1.41) |
| Ser agradable y simpático/a* | 8.22 (1.58) | 8.40 (1.48) |
| Facilidad para hacer amistades | 8.31 (3.86) | 8.45 (3.02) |
| Facilidad para relacionarse con personas adultas* | 7.92 (1.70) | 8.16 (1.57) |
| Capacidad de liderazgo* | 7.33 (1.93) | 7.04 (2.07) |
| Facilidad para resolver conflictos con otras personas | 8.35 (3.91) | 8.51 (1.54) |
| Capacidad para comunicarse con la gente* | 8.54 (1.55) | 8.75 (1.37) |
| Área emocional | | |
| Capacidad para ponerse en el lugar de los demás** | 8.42 (1.76) | 8.83 (1.51) |
| Darse cuenta de los propios sentimientos y controlarlos* | 8.38 (1.77) | 8.88 (3.77) |
| Darse cuenta de cómo se sienten los demás* | 8.35 (1.76) | 8.80 (2.98) |
| Sentido del humor | 7.98 (1.66) | 7.97 (1.70) |
| Habilidad para controlar situaciones estresantes | 8.36 (2.72) | 8.51 (1.66) |
| Área moral | | |
| Responsabilidad para compaginar estudios y diversión* | 8.69 (1.71) | 8.94 (1.49) |
| Ayudar a otras personas** | 8.80 (1.48) | 9.11 (1.28) |
| Respetar a personas diferente raza, sexo, religión, capacidad...** .. | 9.17 (1.40) | 9.47 (1.15) |
| Participar en actividades con fines sociales (voluntariado, ONGs, banco de alimentos...)** | 7.74 (1.88) | 8.16 (1.79) |

Nota 1: El rango de las respuestas oscila de 0 a 10 (0=nada importante; 10=muy importante). Nota 2: Las competencias en las que se encuentran diferencias significativas de género están marcadas con asteriscos (* $p < .05$; ** $p < .001$). Nota 3: Las 5 competencias más valoradas aparecen en negrita (Top 5).

En cuanto a las diferencias en función del género, también reprodujeron de forma fiel los resultados encontrados en el alumnado, de forma que cuando aparecieron diferencias significativas se debió a que las mujeres dieron valoraciones más altas que los hombres, salvo en la competencia “capacidad de liderazgo” que, por otra parte, fue una de las menos valoradas por ambos géneros. Aunque, como también ocurría entre el alumnado adolescente, las competencias menos valoradas fueron las agrupadas en el sub-área cognitivo-artística.

La Tabla 4.4 que muestra las cinco competencias más apreciadas por los progenitores sitúa en el primer lugar a la misma competencia moral que en el caso del alumnado, el respeto a la diversidad. Es decir, chicos, chicas, madres y padres están de acuerdo en cuál debe ser la competencia más importante a la hora de definir al adolescente ideal. Esa coincidencia parece apuntar a que no se trata tanto de una competencia promovida por la educación escolar sino de un valor asumido por toda la sociedad, y que cala de forma evidente en todos los ciudadanos con independencia de su edad o generación. Las otras competencias incluidas en el top 5 fueron prácticamente las mismas en madres y padres y se repartían entre las distintas áreas con la excepción del área emocional que no incluyó a ninguna competencia entre las más valoradas. La alta valoración otorgada a la buena autoestima pone de relieve el interés de madres y padres por el bienestar psicológico de sus hijos e hijas.

TABLA 4.4. LAS CINCO COMPETENCIAS MÁS VALORADAS POR PADRES Y MADRES EN LA CONFIGURACIÓN DEL MODELO IDEAL DE ADOLESCENTE

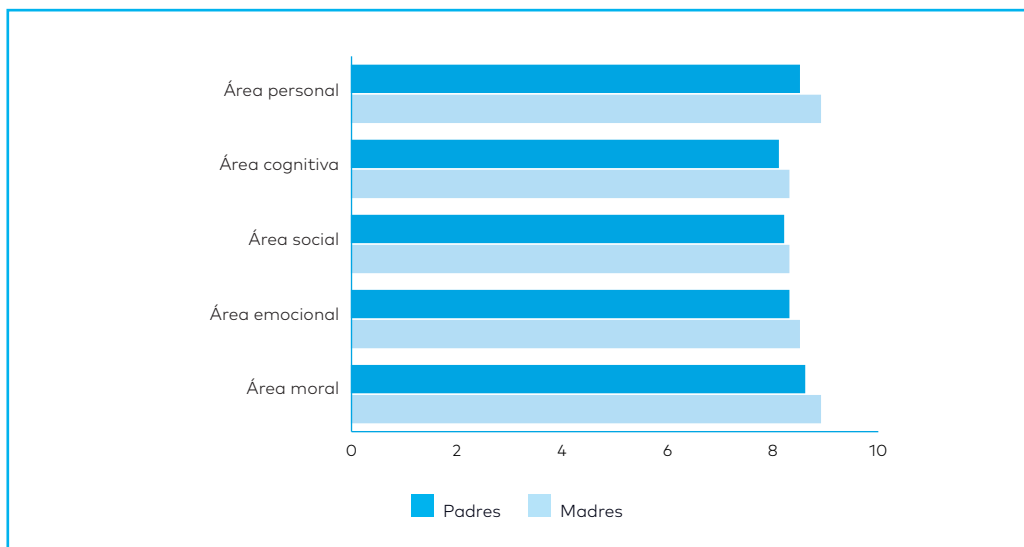
| | PADRES | MADRES |
|-------|---|---|
| Top 1 | Respetar a personas diferente raza, sexo, religión, capacidad | Respetar a personas diferente raza, sexo, religión, capacidad |
| Top 2 | Buena autoestima | Ayudar a otras personas |
| Top 3 | Ayudar a otras personas | Buena autoestima |
| Top 4 | Ser capaz de expresar la opinión propia sin ofender a los demás | Ser capaz de expresar la opinión propia sin ofender a los demás |
| Top 5 | Llevar bien los estudios | Saber que lo que hace ahora tiene consecuencias en el futuro |

Nota: En esta tabla se representan las 5 competencias más valoradas por madres y padres ordenadas de manera descendente, siendo el Top 1 la competencia más valorada.

En la figura siguiente, se presentan las puntuaciones medias otorgadas por padres y madres a las cinco áreas de competencias. Las competencias agrupadas en las áreas moral y personal se sitúan ligeramente por encima del resto, tanto entre madres como entre padres. No obstante, con la excepción del área social, en la que no aparecieron diferencias de género, las madres otorgaron puntuaciones más altas que los padres a las competencias incluidas en las áreas moral, $F(1, 1182) = 21.40, p < .001, \eta^2 = .02$, personal, $F(1, 1183) = 14.07, p < .001, \eta^2 = .01$, emocional, $F(1, 1182) = 11.48, p < .005, \eta^2 = .01$ y cognitiva, $F(1, 1180) = 5.02, p < .05, \eta^2 < .01$. En esta última, las diferencias de género fueron significativas en las competencias cognitivo-instrumentales, $F(1, 1183) = 10.70, p < .001, \eta^2 = .01$, pero no en las cognitivo-artísticas. En el área social no se encontraron diferencias de género significativas.

Cuando se tuvo en cuenta el nivel educativo, tanto madres como padres de menor nivel educativo valoraron menos que sus iguales de mayor nivel las competencias en las áreas moral y personal, mientras que en el resto de áreas no aparecieron diferencias significativas.

FIGURA 4.3. PUNTUACIONES MEDIAS EN LAS ÁREAS DE COMPETENCIAS SEGÚN PADRES Y MADRES



El modelo ideal de adolescente según el profesorado

En la Tabla 4.5 se presentan y comparan las puntuaciones que profesores y profesoras otorgan a cada una de las competencias. En negrita se muestran las competencias a las que el profesorado concede más importancia.

**TABLA 4.5. TABLA DE COMPETENCIAS
QUE CONFIGURAN EL MODELO IDEAL DE ADOLESCENTE
SEGÚN PROFESORES Y PROFESORAS**

| | PROFESORES M(DT) | PROFESORAS M(DT) |
|--|---------------------|---------------------|
| Área personal | | |
| Buena autoestima* | 8.86 (1.20) | 9.22 (1.16) |
| Iniciativa para hacer cosas* | 8.63 (1.35) | 9.06 (1.18) |
| Capacidad para controlar el propio comportamiento* | 8.85 (1.26) | 9.31 (1.08) |
| Capacidad para resolver los propios problemas | 8.78 (1.44) | 9.03 (1.20) |
| Confianza en las propias capacidades* | 8.73 (1.26) | 9.14 (1.08) |
| Sentirse integrado/a en un grupo de amigos/as* | 8.32 (1.35) | 8.90 (1.25) |
| Área cognitiva | | |
| Capacidad para tener opiniones propias | 8.57 (1.33) | 8.89 (1.17) |
| Llevar bien los estudios | 7.73 (1.54) | 8.05 (1.31) |
| Sacar buenas notas | 7.20 (1.74) | 7.53 (1.35) |
| Creatividad (tener ideas novedosas y originales) | 7.78 (1.72) | 7.95 (1.45) |
| Capacidad para tomar decisiones | 8.39 (1.48) | 8.66 (1.31) |
| Saber que lo que hace ahora tiene consecuencias en el futuro | 8.64 (1.54) | 8.92 (1.48) |
| Buena inteligencia visual espacial (interpretar mapas, dibujar, orientación...) | 6.89 (1.76) | 7.26 (1.58) |
| Buen oído musical y rítmico | 6.01 (2.05) | 6.30 (1.81) |
| Ser bueno/a en actividad física y baile | 6.09 (2.07) | 6.04 (1.84) |
| Área social | | |
| Ser capaz de expresar la opinión propia sin ofender a los demás* .. | 8.43 (1.45) | 8.98 (1.38) |
| Ser agradable y simpático/a* | 7.01 (1.60) | 7.58 (1.55) |
| Facilidad para hacer amistades* | 7.04 (1.69) | 7.57 (1.29) |
| Facilidad para relacionarse con personas adultas* | 7.04 (1.63) | 7.47 (1.36) |
| Capacidad de liderazgo | 6.76 (1.77) | 6.81 (1.82) |
| Facilidad para resolver conflictos con otras personas | 8.14 (1.49) | 8.40 (1.43) |
| Capacidad para comunicarse con la gente | 8.31 (1.33) | 8.51 (1.29) |
| Área emocional | | |
| Capacidad para ponerse en el lugar de los demás* | 8.44 (1.56) | 9.00 (1.32) |
| Darse cuenta de los propios sentimientos y controlarlos** | 8.32 (1.30) | 8.93 (1.32) |
| Darse cuenta de cómo se sienten los demás* | 8.23 (1.46) | 8.85 (1.35) |
| Sentido del humor | 7.30 (1.81) | 7.38 (1.77) |
| Habilidad para controlar situaciones estresantes* | 8.01 (1.63) | 8.58 (1.31) |
| Área moral | | |
| Responsabilidad para compaginar estudios y diversión | 8.61 (1.40) | 8.72 (1.30) |
| Ayudar a otras personas | 8.17 (1.53) | 8.61 (1.25) |
| Respetar a personas diferente raza, sexo, religión, capacidad...* | 8.97 (1.33) | 9.30 (1.22) |
| Participar en actividades con fines sociales (voluntariado, ONGs, banco de alimentos...)* | 7.13 (2.04) | 7.75 (1.55) |

Nota 1: El rango de las respuestas oscila de 0 a 10 (0=nada importante; 10=muy importante). Nota 2: Las competencias en las que se encuentran diferencias significativas de género están marcadas con asteriscos (* $p < .05$; ** $p < .001$). Nota 3: Las 5 competencias más valoradas aparecen en negrita (Top 5).

Los resultados fueron similares a los observados en los colectivos anteriores, aunque entre el profesorado hubo un mayor número de competencias con puntuaciones por debajo de los 8 puntos. Por otra parte, aunque existen algunas diferencias de género significativas son menos que las encontradas entre alumnado y progenitores, algo que podría deberse al menor tamaño de la muestra del profesorado, lo que hace que se precisen diferencias de mayor magnitud para que alcancen el nivel de significatividad estadística.

No obstante, se repitió el mismo patrón de puntuaciones más altas otorgadas por las profesoras. Es decir, las diferencias de género encontradas en los tres colectivos van siempre en la dirección de una mayor importancia concedida a todas las competencias por parte de las mujeres frente a los hombres. Por otra parte, cabe destacar que entre las competencias menos valoradas por el profesorado se situaron las relativas al área cognitivo-artística.

En cuanto a las cinco competencias más valoradas, profesores y profesoras coincidieron en situar el respeto a la diversidad, la autoestima y la confianza en las propias capacidades en el top 5. Con la excepción de una competencia moral (respeto a la diversidad), ambos géneros dieron la mayor importancia a competencias del área personal, cuando se trataba de caracterizar al adolescente ideal.

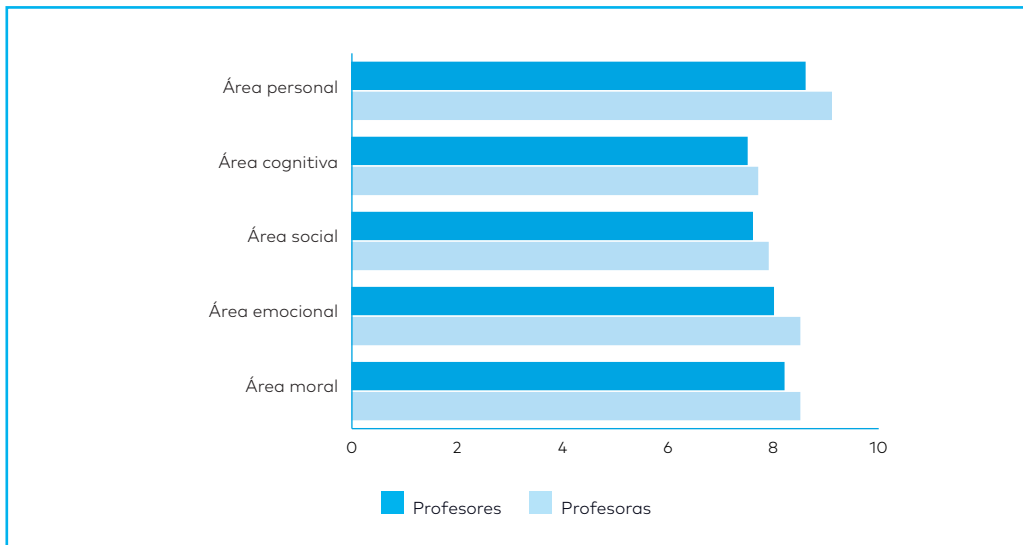
TABLA 4.6. LAS CINCO COMPETENCIAS MÁS VALORADAS POR PROFESORES Y PROFESORAS EN LA CONFIGURACIÓN DEL MODELO IDEAL DE ADOLESCENTE

| | PROFESORES | PROFESORAS |
|-------|--|--|
| Top 1 | Respetar a personas diferente raza, sexo, religión, capacidad... | Capacidad para controlar el propio comportamiento |
| Top 2 | Buena autoestima | Respetar a personas diferente raza, sexo, religión, capacidad... |
| Top 3 | Capacidad para controlar el propio comportamiento | Buena autoestima |
| Top 4 | Capacidad para resolver los problemas | Confianza en las propias capacidades |
| Top 5 | Confianza en las propias capacidades | Iniciativa para hacer cosas |

Nota: En esta tabla se representan las 5 competencias más valoradas por profesores y profesoras ordenadas de manera descendente, siendo el Top 1 la competencia más valorada.

En la Figura 4.4 se presentan las puntuaciones medias otorgadas por profesores y profesoras a las cinco áreas de competencias. Resulta evidente que fue el área personal la que resultó más valorada, seguida del área moral y el área emocional. Las diferencias entre profesores y profesoras fueron significativas en las áreas personal, $F(1, 200) = 9.36, p < .005, \eta^2 = .05$, emocional, $F(1, 200) = 8.53, p < .005, \eta^2 = .04$, social, $F(1,200) = 5.74; p < .05; \eta^2 = .03$ y moral, $F(1,200) = 5.03; p < .05; \eta^2 = .03$. En todas ellas las mujeres atribuyeron más importancia que los hombres.

FIGURA 4.4. PUNTUACIONES MEDIAS EN LAS ÁREAS DE COMPETENCIAS SEGÚN PROFESORES Y PROFESORAS



El modelo ideal de adolescente según adolescentes, progenitores y profesorado. Una comparación de perspectivas

En la Tabla 4.7 se presentan y comparan las puntuaciones que adolescentes, progenitores y profesorado otorgan a cada una de las competencias. En negrita se muestran las competencias a las que cada uno de ellos concede más importancia.

Una lectura rápida de la tabla pone de relieve que el alumnado concedió puntuaciones más elevadas que progenitores y profesorado a la mayoría de las competencias. Este dato no resulta extraño si tenemos en cuenta que son características positivas que chicos y chicas desearían ver en sí mismos. Por otra parte, tanto en esta tabla como en la siguiente se puede comprobar que hay una

coincidencia entre los tres grupos en considerar el respeto a la diversidad como la competencia más valorada. Sin duda, existe una elevada toma de conciencia a nivel social acerca de la importancia que tiene este valor en la educación de las nuevas generaciones.

TABLA 4.7. TABLA DE COMPETENCIAS QUE CONFIGURAN EL MODELO IDEAL DE ADOLESCENTE SEGÚN ADOLESCENTES, PROGENITORES Y PROFESORADO

| | ADOLESCENTES M(DT) | PADRES/MADRES M(DT) | PROFESORADO M(DT) |
|---|-----------------------|------------------------|----------------------|
| Área personal | | | |
| Buena autoestima | 8.93 (1.40) | 8.97 (1.56) | 9.06 (1.18) |
| Iniciativa para hacer cosas* | 8.84 (1.51) | 8.69 (1.70) | 8.86 (1.27) |
| Capacidad para controlar el propio comportamiento** | 8.99 (1.42) | 8.70 (1.74) | 9.08 (1.18) |
| Capacidad para resolver los propios problemas** | 8.95 (1.38) | 8.66 (1.71) | 8.89 (1.33) |
| Confianza en las propias capacidades ... | 8.97 (1.29) | 8.85 (1.56) | 8.96 (1.16) |
| Sentirse integrado/a en un grupo de amigos/as** | 8.95 (1.39) | 8.76 (1.48) | 8.63 (1.32) |
| Área cognitiva | | | |
| Capacidad para tener opiniones propias** | 9.07 (1.29) | 8.85 (1.47) | 8.74 (1.24) |
| Llevar bien los estudios** | 8.95 (1.55) | 8.82 (1.58) | 7.87 (1.45) |
| Sacar buenas notas** | 8.72 (1.65) | 8.49 (1.61) | 7.35 (1.54) |
| Creatividad (tener ideas novedosas y originales)** ... | 8.24 (1.70) | 8.39 (1.53) | 7.85 (1.57) |
| Capacidad para tomar decisiones** | 8.86 (1.30) | 8.73 (1.51) | 8.53 (1.37) |
| Saber que lo que hace ahora tiene consecuencias en el futuro* | 9.02 (1.52) | 8.86 (1.66) | 8.79 (1.49) |
| Buena inteligencia visual espacial (interpretar mapas, dibujar, orientación...)** ... | 7.57 (2.03) | 7.75 (2.67) | 7.03 (1.68) |
| Buen oído musical y rítmico** | 6.91 (2.20) | 7.03 (1.90) | 6.12 (1.91) |
| Ser bueno/a en actividad física y baile** .. | 7.00 (2.26) | 7.00 (3.53) | 6.02 (1.93) |
| Área social | | | |
| Ser capaz de expresar la opinión propia sin ofender a los demás | 8.79 (1.59) | 8.92 (2.27) | 8.75 (1.41) |
| Ser agradable y simpático/a** | 8.90 (1.51) | 8.33 (1.52) | 7.30 (1.60) |
| Facilidad para hacer amistades** | 8.66 (1.37) | 8.40 (3.39) | 7.31 (1.51) |
| Facilidad para relacionarse con personas adultas** | 8.31 (1.57) | 8.07 (1.63) | 7.27 (1.50) |
| Capacidad de liderazgo** | 7.30 (2.16) | 7.16 (2.02) | 6.78 (1.76) |
| Facilidad para resolver conflictos con otras personas* | 8.64 (1.52) | 8.45 (2.82) | 8.27 (1.46) |
| Capacidad para comunicarse con la gente** | 9.01 (1.29) | 8.67 (1.45) | 8.43 (1.29) |

**TABLA 4.7. TABLA DE COMPETENCIAS QUE CONFIGURAN
EL MODELO IDEAL DE ADOLESCENTE
SEGÚN ADOLESCENTES, PROGENITORES Y PROFESORADO (CONT.)**

| | ADOLESCENTES M(DT) | PADRES/MADRES M(DT) | PROFESORADO M(DT) |
|--|-----------------------|------------------------|----------------------|
| Área emocional | | | |
| Capacidad para ponerse en el lugar de los demás** | 8.91 (1.52) | 8.66 (1.63) | 8.75 (1.44) |
| Darse cuenta de los propios sentimientos y controlarlos | 8.77 (1.47) | 8.67 (3.07) | 8.65 (1.33) |
| Darse cuenta de cómo se sienten los demás | 8.78 (1.50) | 8.61 (2.53) | 8.57 (1.41) |
| Sentido del humor** | 8.35 (1.72) | 7.99 (1.68) | 7.33 (1.79) |
| Habilidad para controlar situaciones estresantes** | 8.69 (1.54) | 8.45 (2.17) | 8.33 (1.48) |
| Área moral | | | |
| Responsabilizar para compaginar estudios y diversión** | 9.04 (1.55) | 8.84 (1.59) | 8.67 (1.33) |
| Ayudar a otras personas | 9.10 (1.30) | 8.98 (1.37) | 8.45 (1.39) |
| Respetar a personas diferente raza, sexo, religión, capacidad...** | 9.49 (1.27) | 9.34 (1.27) | 9.17 (1.26) |
| Participar en actividades con fines sociales (voluntariado, ONGs, banco de alimentos...)** | 8.07 (2.02) | 7.99 (1.83) | 7.48 (1.82) |

Nota 1: El rango de las respuestas oscila de 0 a 10 (0=nada importante; 10=muy importante). Nota 2: Las competencias en las que se encuentran diferencias significativas de género están marcadas con asteriscos (* $p < .05$; ** $p < .001$). Nota 3: Las 5 competencias más valoradas aparecen en negrita (Top 5).

En el resto de las competencias que ocupan los cinco primeros puestos, adolescentes y progenitores coincidieron en dos de ellas "Ayudar a otras personas", que se puede interpretar en el mismo sentido que la competencia anterior, y "Saber que lo que hace ahora tiene consecuencias en el futuro". La alta valoración a esta competencia indica que tanto chicos y chicas como sus progenitores son conscientes de la importancia de la etapa que atraviesan de cara a su futura vida adulta, probablemente por la adquisición de formación y hábitos que resultan fundamentales para una vida saludable, íntegra y exitosa. Progenitores y profesorado sólo mostraron coincidencia en la ya comentada del respeto a la diversidad y en la alta valoración que atribuyeron a la buena autoestima, aunque se trata de una competencia que obtuvo valoraciones muy similares por parte de los tres colectivos.

Un dato que también merece la pena resaltar es que el profesorado otorga puntuaciones bajas, en relación con progenitores y alumnado, a las competencias

de carácter cognitivo, tanto a las instrumentales como, sobre todo, a las artísticas. Quizá por tratarse de competencias algo convencionales que el profesorado puede dar por conseguidas o más relevantes para la vida académica que para la vida real.

TABLA 4.8. LAS CINCO COMPETENCIAS MÁS VALORADAS POR ADOLESCENTES, PROGENITORES Y PROFESORADO EN LA CONFIGURACIÓN DEL MODELO IDEAL DE ADOLESCENTE

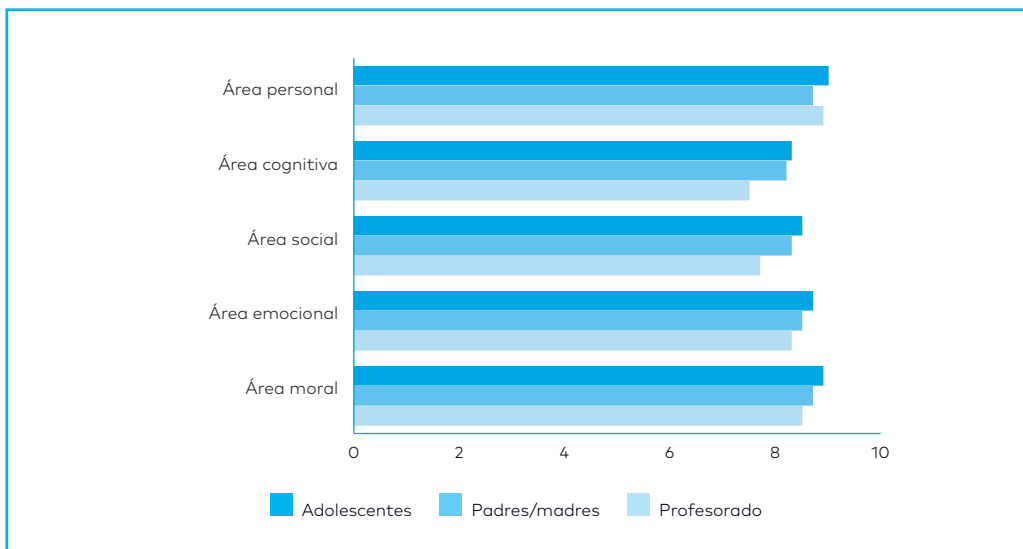
| | ADOLESCENTES | PROGENITORES | PROFESORADO |
|-------|--|--|--|
| Top 1 | Respetar a personas diferente raza, sexo, religión, capacidad... | Respetar a personas diferente raza, sexo, religión, capacidad... | Respetar a personas diferente raza, sexo, religión, capacidad... |
| Top 2 | Ayudar a otras personas | Ayudar a otras personas | Capacidad para controlar el propio comportamiento |
| Top 3 | Capacidad para tener opiniones propias | Buena autoestima | Buena autoestima |
| Top 4 | Responsabilidad para compaginar estudios y diversión | Ser capaz de expresar la opinión propia sin ofender a los demás | Confianza en las propias capacidades |
| Top 5 | Saber que lo que hace ahora tiene consecuencias en el futuro | Saber que lo que hace ahora tiene consecuencias en el futuro | Capacidad para resolver los propios problemas |

Nota: En esta tabla se representan las 5 competencias más valoradas por adolescentes, progenitores y profesorado ordenadas de manera descendente, siendo el Top 1 la competencia más valorada.

En la figura siguiente, se presentan las puntuaciones medias otorgadas por adolescentes, progenitores y profesorado a las cinco áreas de competencias. Los resultados indican en lo ya comentado en relación con las Tablas 4.7 y 4.8 respecto a la mayor valoración que el alumnado concede a la mayoría de las competencias. Así, las diferencias fueron significativas en las cinco áreas exploradas, incluso en las dos sub-áreas cognitivas. En el área personal el alumnado adolescente otorgó puntuaciones significativamente más altas que progenitores, mientras que el profesorado se situó entre ambos colectivos, $F(2,3015) = 7.83$; $p < .001$; $\eta^2 = .01$. En el área cognitiva adolescentes y progenitores se situaron de forma significativa por encima del profesorado, $F(2,3012) = 31.09$; $p < .001$; $\eta^2 = .02$. La tendencia fue la misma cuando se desglosó el área en las competencias instrumentales y artísticas. Cuando se trataba del área social, los análisis *post hoc* indicaron que

fueron significativas las diferencias entre los tres grupos, de forma que el alumnado valoró las competencias sociales más que los progenitores y éstos, a su vez, más que el profesorado, $F(2,3012) = 53.18; p < .001; \eta^2 = .03$. Los resultados en el área emocional indicaron que chicas y chicos valoraron esas competencias más que madres y padres y más que el profesorado, $F(2,3014) = 19.24; p < .001; \eta^2 = .01$. Por último, en el área moral se encontraron resultados parecidos a los hallados en el área social, con chicos y chicas situándose por encima de madres y padres, que a su vez se situaron por encima del profesorado, $F(2,3014) = 16.16; p < .001; \eta^2 = .01$.

FIGURA 4.5. PUNTUACIONES MEDIAS EN LAS ÁREAS DE COMPETENCIAS SEGÚN ADOLESCENTES, PROGENITORES Y PROFESORADO



Valoración de chicas y chicos sobre sus propias competencias

Además de la importancia concedida por chicas y chicos a sus propias competencias, se les preguntó en qué medida consideraban que poseían dichas competencias. Las puntuaciones indican su autovaloración o grado de satisfacción personal en las competencias de las cinco áreas exploradas.

La Tabla 4.9 presenta las puntuaciones que indican en qué medida chicos y chicas consideran que poseen las 31 competencias listadas. Aunque las puntuaciones fueron altas, la mayoría superiores a los 7 puntos, se encuentran ligeramente por debajo de las puntuaciones asignadas por el alumnado a su importancia.

TABLA 4.9. VALORACIÓN DE CHICAS Y CHICOS DE SUS PROPIAS COMPETENCIAS

| | CHICOS M(DT) | CHICAS M(DT) |
|---|--------------------|--------------------|
| Área personal | | |
| Buena autoestima** | 7.58 (1.81) | 7.05 (2.03) |
| Iniciativa para hacer cosas* | 7.25 (1.80) | 7.52 (1.78) |
| Capacidad para controlar el propio comportamiento | 7.61 (1.88) | 7.59 (1.93) |
| Capacidad para resolver los propios problemas | 7.65 (1.67) | 7.74 (1.69) |
| Confianza en las propias capacidades** | 7.53 (1.87) | 7.09 (2.01) |
| Sentirse integrado/a en un grupo de amigos/as* | 8.61 (1.67) | 8.38 (1.86) |
| Área cognitiva | | |
| Capacidad para tener opiniones propias** | 8.30 (1.62) | 8.61 (1.46) |
| Llevar bien los estudios** | 6.88 (2.03) | 7.38 (1.96) |
| Sacar buenas notas** | 6.63 (2.06) | 7.20 (2.05) |
| Creatividad (tener ideas novedosas y originales) | 7.17 (2.01) | 7.10 (2.10) |
| Capacidad para tomar decisiones | 7.83 (1.66) | 7.93 (1.62) |
| Saber que lo que hace ahora tiene consecuencias en el futuro* | 8.13 (1.85) | 8.39 (1.72) |
| Buena inteligencia visual espacial (interpretar mapas, dibujar, orientación...)** | 6.96 (2.16) | 6.51 (2.21) |
| Buen oído musical y rítmico | 7.17 (2.28) | 7.20 (2.29) |
| Ser bueno/a en actividad física y baile** | 7.50 (2.16) | 7.07 (2.33) |
| Área social | | |
| Ser capaz de expresar la opinión propia sin ofender a los demás* .. | 7.72 (1.73) | 7.93 (1.74) |
| Ser agradable y simpático/a | 8.53 (1.49) | 8.48 (1.58) |
| Facilidad para hacer amistades | 8.09 (1.81) | 7.91 (1.89) |
| Facilidad para relacionarse con personas adultas | 8.02 (1.62) | 7.97 (1.71) |
| Capacidad de liderazgo** | 6.73 (2.12) | 6.30 (2.35) |
| Facilidad para resolver conflictos con otras personas* | 7.62 (1.69) | 7.79 (1.67) |
| Capacidad para comunicarse con la gente | 8.05 (1.58) | 8.10 (1.73) |
| Área emocional | | |
| Capacidad para ponerse en el lugar de los demás** | 8.03 (1.69) | 8.57 (1.47) |
| Darse cuenta de los propios sentimientos y controlarlos | 7.57 (1.89) | 7.47 (1.94) |
| Darse cuenta de cómo se sienten los demás** | 8.06 (1.56) | 8.38 (1.44) |
| Sentido del humor** | 8.42 (1.72) | 8.04 (1.71) |
| Habilidad para controlar situaciones estresantes* | 6.81 (1.99) | 6.55 (2.11) |
| Área moral | | |
| Responsabilidad para compaginar estudios y diversión** | 6.81 (2.30) | 7.19 (2.15) |
| Ayudar a otras personas** | 8.32 (1.44) | 8.74 (1.30) |
| Respetar a personas diferente raza, sexo, religión, capacidad...** | 9.10 (1.44) | 9.49 (1.05) |
| Participar en actividades con fines sociales (voluntariado, ONGs, banco de alimentos...)** | 5.51 (2.81) | 6.46 (2.69) |

Nota 1: El rango de las respuestas oscila de 0 a 10 (0=muy poco; 10=mucho). Nota 2: Las competencias en las que se encuentran diferencias significativas de género están marcadas con asteriscos (* $p < .05$; ** $p < .001$). Nota 3: Las competencias más valoradas aparecen en negrita.

Es decir, en términos generales, su grado de satisfacción se situó algo por debajo de la importancia, lo que no debe interpretarse de forma negativa, sino solamente como una ligera discrepancia que puede ser un estímulo que lleve al adolescente a esforzarse para conseguir adquirir dichas competencias. Resulta interesante destacar que la competencia con la que chicos y chicas se encontraron más satisfechos fue precisamente la misma que alcanzó la máxima puntuación cuando se valoró su importancia: "Respetar a personas de diferente raza, sexo, religión y capacidad" (ver Tabla 4.10). Otras coincidencias en competencias que se situaron en posiciones destacadas en importancia y satisfacción fueron "Ayudar a otras personas", en el caso de los chicos y las chicas, y "Capacidad para tener opiniones propias", entre ellas. Sólo en una competencia se autoevaluaron los chicos por debajo de los 6 puntos: "Participar en actividades con fines sociales". Entre las chicas fue la capacidad de liderazgo la competencia con la más baja puntuación, aunque se situó ligeramente por encima de los 6 puntos. Precisamente esa fue la competencia a la que chicos y chicas atribuyeron menos importancia.

Si cuando se trataba de valorar la importancia de las competencias las chicas asignaron puntuaciones más elevadas, cuando se trata de la autovaloración la cosa está más repartida, ya que cuando aparecieron diferencias significativas en función del sexo, en 8 casos fueron a favor de los chicos y en 11 favorecieron a las chicas. Cuando se compararon las puntuaciones medias de la suma de todos los ítems no aparecieron diferencias significativas en función del género.

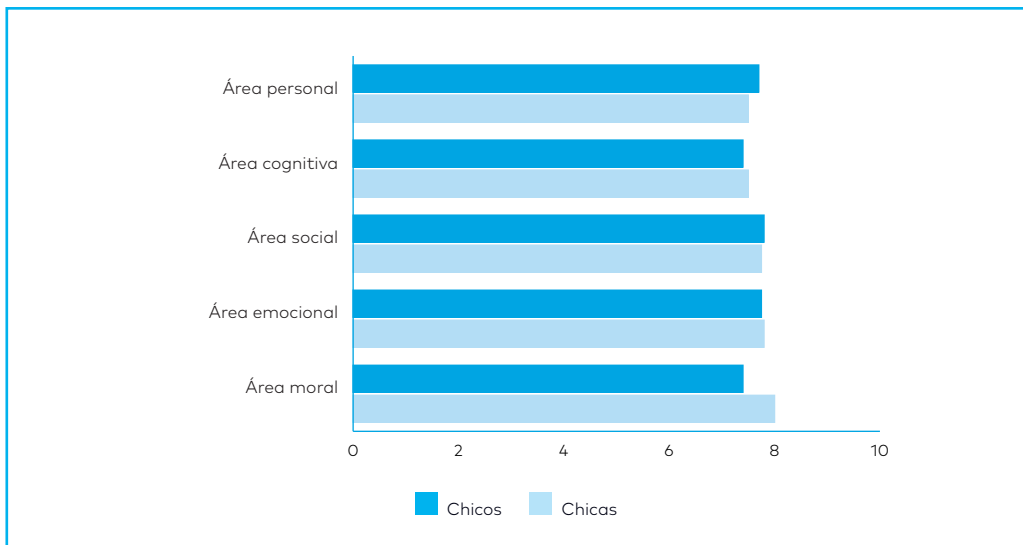
TABLA 4.10. LAS CINCO COMPETENCIAS EN LAS QUE CHICOS Y CHICAS PRESENTAN PUNTUACIONES MÁS ALTAS EN SATISFACCIÓN

| | CHICOS | CHICAS |
|-------|--|--|
| Top 1 | Respetar a personas diferente raza, sexo, religión, capacidad... | Respetar a personas diferente raza, sexo, religión, capacidad... |
| Top 2 | Sentirse integrado/a en un grupo de amigos/as | Ayudar a a otras personas |
| Top 3 | Ser agradable y simpático/a | Capacidad para tener opiniones propias |
| Top 4 | Sentido del humor | Capacidad para ponerse en el lugar de los demás |
| Top 5 | Ayudar a otras personas | Ser agradable y simpático/a |

Nota: En esta tabla se representan las 5 competencias con mayores puntuaciones de satisfacción obtenidas por chicos y chicas ordenadas de manera descendente, siendo el Top 1 la competencia más valorada.

Cuando se analizaron las puntuaciones medias obtenidas por chicos y chicas en cada una de las cinco áreas de competencias en función de la edad (Figura 4.6) se observó que, mientras que las chicas parecieron sentirse más satisfechas con sus competencias morales, en el caso de los chicos ocurría lo contrario, ya que las puntuaciones en dicha área fueron las más bajas, sobre todo por debajo de las personales, sociales y emocionales. No obstante, cuando las competencias cognitivas se desglosaron en instrumentales y artísticas, tanto ellos como ellas se otorgaron a sí mismos las puntuaciones más bajas en el área cognitivo-artística. Es decir, tanto chicos como chicas se consideraron poco satisfechos con sus competencias artísticas.

FIGURA 4.6. PUNTUACIONES MEDIAS DE SATISFACCIÓN EN LAS ÁREAS DE COMPETENCIAS SEGÚN CHICAS Y CHICOS ADOLESCENTES

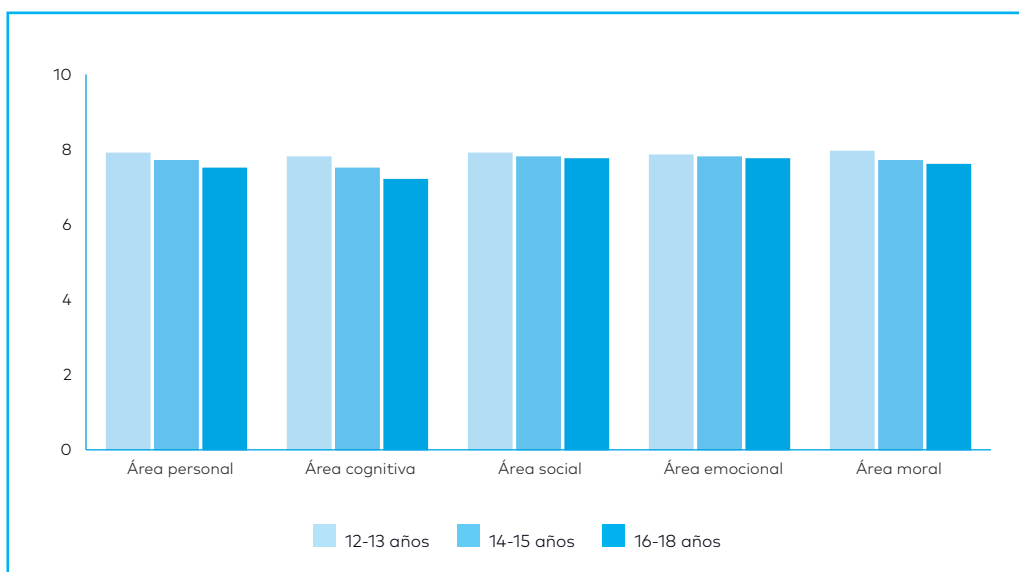


La comparación en función del género reveló diferencias significativas que fueron favorables a las chicas en las áreas moral, $F(1,1601) = 70,70; p < .001; \eta^2 = .04$ y cognitivo-instrumental, $F(1,1602) = 30,38; p < .001; \eta^2 = .02$. En cambio, los chicos se mostraron más satisfechos con sus competencias personales, $F(1,1602) = 5,22; p < .05; \eta^2 < .01$. Es decir, no puede decirse que ninguno de los dos sexos muestre un nivel de satisfacción inferior, sino que según el área considerada se sienten mejor con sus competencias unos u otras.

En la Figura 4.7 se pueden observar las diferencias entre los distintos grupos de edad en el nivel de satisfacción mostrado por chicos y chicas adolescentes. Los

resultados indicaron un significativo descenso con la edad en todas las áreas, con la excepción de las competencias agrupadas en el área emocional. Así, fueron significativas las diferencias en las áreas personal, $F(2,1601) = 10,04$; $p < .001$; $\eta^2 = .01$, social, $F(2,1601) = 4,21$; $p < .05$; $\eta^2 = .01$ y moral, $F(2,1600) = 7,88$; $p < .001$; $\eta^2 = .01$. En estas tres áreas los análisis *post hoc* indicaron puntuaciones más altas en el grupo de 12-13 años con respecto al de 16-18 años, mientras que el grupo de 14-15 años se situó entre ambos, sin establecer diferencias significativas con ellos. También fueron significativas las diferencias en el área cognitiva, $F(2,1601) = 27,82$; $p < .001$; $\eta^2 = .03$, aunque en este caso fueron significativas las diferencias entre los tres grupos de edad, disminuyendo la satisfacción según aumentaba la edad. Solamente se detectó un significativo efecto de interacción entre género y edad en el área personal, ya que sólo disminuyeron las puntuaciones en satisfacción entre las chicas, mientras que entre los chicos permanecieron estables, $p < .01$. Por lo tanto, aunque se trata de datos transversales, los resultados parecen indicar un descenso en los niveles de satisfacción de chicos y chicas según transcurre la adolescencia. Es decir, aunque cabe pensar que mejoran muchas de las competencias consideradas, también parecen aumentar sus niveles de exigencia con respecto a sí mismos. El hecho de que entre las chicas disminuya la satisfacción en un área tan relevante como la personal ha de ser tenido en cuenta por su más que probable relación con la autoestima.

FIGURA 4.7. PUNTUACIONES MEDIAS DE SATISFACCIÓN EN LAS ÁREAS DE COMPETENCIAS SEGÚN CHICAS Y CHICOS ADOLESCENTES EN FUNCIÓN DE LA EDAD



Por último, el análisis de la comparación entre la importancia concedida a las competencias del modelo ideal de adolescente y la valoración que hacían de sus propias competencias reveló algunos datos interesantes.

FIGURA 4.8. LAS CINCO COMPETENCIAS EN LAS QUE APARECEN MÁS DIFERENCIAS ENTRE LA IMPORTANCIA Y LA AUTOVALORACIÓN (CHICOS)

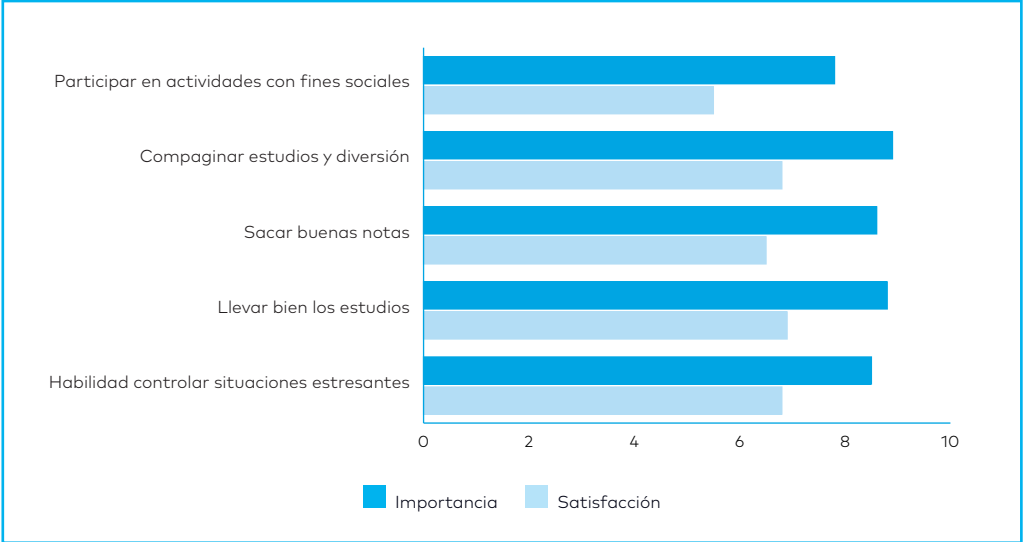
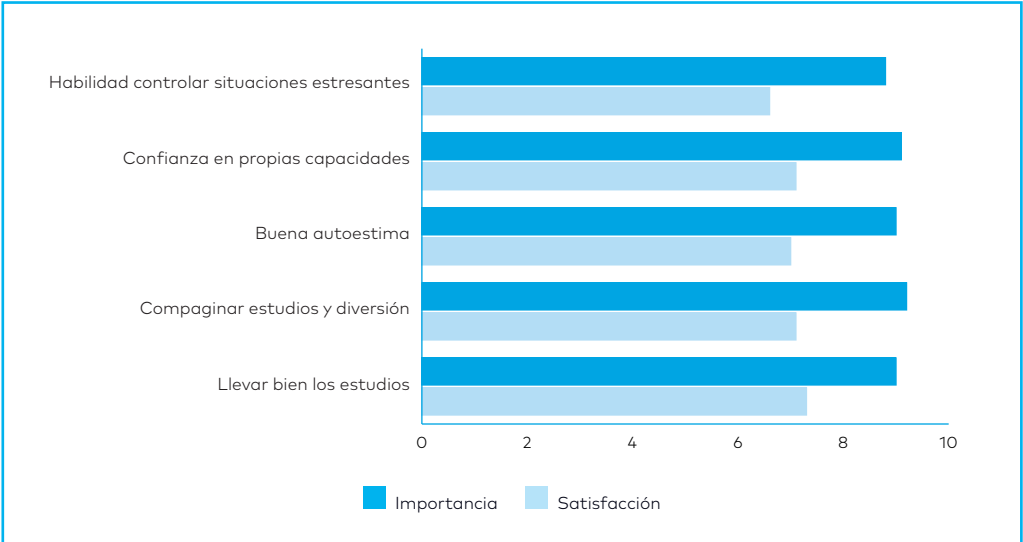


FIGURA 4.9. LAS CINCO COMPETENCIAS EN LAS QUE APARECEN MÁS DIFERENCIAS ENTRE LA IMPORTANCIA Y LA AUTOVALORACIÓN (CHICAS)



En las Figuras 4.8 y 4.9 se presentan aquellas competencias en las que aparecieron las mayores discrepancias en chicos y en chicas. En el caso de los chicos, las discrepancias mayores se observaron en competencias del área cognitiva (llevar bien los estudios y sacar buenas notas) y moral (compaginar estudios y diversión o participar en actividades con fines sociales). Entre las chicas fueron las competencias personales (autoestima, confianza en sí mismas) y emocionales (control de situaciones estresantes) las que generaron más discrepancias. También hubo diferencias en competencias relativas a los estudios. En términos generales los datos indican que las discrepancias fueron algo mayores entre las chicas.

4.2. LA FAMILIA IDEAL Y LA SATISFACCIÓN FAMILIAR

En el presente apartado se analizan los diferentes puntos de vista que adolescentes y progenitores tienen sobre la familia ideal, como principal contexto de desarrollo para los seres humanos, así como el grado de satisfacción de las chicas y los chicos adolescentes con su propia familia. Para ello, hemos analizado las diferentes visiones de cada grupo, las diferencias de género y de edad.

El instrumento utilizado (Escala de Importancia de los Activos que definen a la Familia Ideal), que se ha definido en el apartado de método, constaba de 23 ítems que se agrupan en cinco factores o áreas familiares: factor apoyo o afecto, factor supervisión o control, factor promoción de autonomía, factor comunicación y factor aceptación. También se presentan los resultados de las puntuaciones en la *Escala de Satisfacción con los Activos de la propia Familia*, tanto en los 23 ítems como en los cinco factores.

En primer lugar, se presentan los resultados de adolescentes en función del género y la edad, destacando las cinco más valoradas, se continúa con los progenitores, también atendiendo a las diferencias de género. Seguidamente se presenta la comparación entre ambos grupos. Finalmente, se presenta la satisfacción de chicos y chicas sobre su propia familia.

La familia ideal según chicos y chicas adolescentes

En la Tabla 4.11 se presentan y comparan las puntuaciones que chicos y chicas otorgan a cada una de las dimensiones de la familia ideal de los activos. En negrita se muestran los activos a los que conceden más importancia, mientras que los asteriscos indican en qué activos aparecen diferencias significativas entre chicos y chicas.

TABLA 4.11. TABLA DE ACTIVOS QUE CONFIGURAN LA FAMILIA IDEAL SEGÚN CHICOS Y CHICAS ADOLESCENTES

| | CHICOS M(DT) | CHICAS M(DT) |
|---|--------------------|--------------------|
| Apoyo o afecto | | |
| Ayudan a sus hijos/as** | 9.18 (1.43) | 9.42 (1.13) |
| Comprenden a sus hijos/as** | 9.30 (1.18) | 9.54 (0.91) |
| Se esfuerzan para que sus hijo/as se sientan bien* | 9.07 (1.41) | 9.22 (1.23) |
| Muestran cariño a sus hijos/as** | 9.28 (1.22) | 9.59 (0.88) |
| Supervisión o control | | |
| Quiere(n) saber qué hacen sus hijos/as en su tiempo libre* | 7.39 (2.23) | 7.68 (2.05) |
| Hacen respetar las normas de casa | 8.69 (1.45) | 8.78 (1.51) |
| Establecen con claridad cuáles son las normas en la familia | 8.56 (1.52) | 8.62 (1.58) |
| Se preocupan porque los hijos/as hagan las tareas escolares | 8.63 (1.66) | 8.70 (1.63) |
| Controlan la hora de vuelta a casa | 7.68 (2.31) | 7.84 (2.14) |
| Controlan que los hijos/as hagan las tareas de casa (hacer la cama, recoger la mesa, etc.) | 8.15 (1.87) | 8.32 (1.83) |
| Promoción de autonomía | | |
| Animan a sus hijos/as a tener ideas y opiniones propias** | 8.84 (1.46) | 9.18 (1.36) |
| Animan a sus hijos/as a decir lo que piensan aunque no estén de acuerdo* | 8.58 (1.72) | 8.79 (1.78) |
| Permiten a sus hijos/as resolver sus propios problemas** | 8.67 (1.52) | 8.98 (1.35) |
| Respetan las decisiones de sus hijos/as en sus cosas personales** | 8.94 (1.39) | 9.24 (1.23) |
| Comunicación | | |
| Hablan con sus hijos/as de lo que preocupa e interesa a sus hijos/as (por ejemplo sexualidad, religión, drogas, sus problemas...)** | 8.57 (1.88) | 9.05 (1.49) |
| Dedican tiempo a hablar con sus hijos/as** | 8.67 (1.66) | 9.11 (1.45) |
| Crean un ambiente en el que sus hijos/as se sientan cómodos hablando de sus problemas** | 8.93 (1.44) | 9.24 (1.37) |
| Están dispuestos a hablar con sus hijos/as** | 8.98 (1.49) | 9.37 (1.14) |
| Muestran interés en hablar con sus hijos/as** | 8.90 (1.52) | 9.35 (1.16) |
| Aceptación | | |
| Acepten las ideas y opiniones de sus hijos/as** | 9.03 (1.35) | 9.36 (1.06) |
| Acepten a sus hijos/as tal y como son** | 9.35 (1.24) | 9.74 (0.83) |
| Respeten los gustos, aficiones y formas de vestir de sus hijos/as** | 9.26 (1.24) | 9.56 (0.95) |
| Acepten a los amigos/as de sus hijos/as | 8.92 (1.36) | 8.97 (1.35) |

Nota 1: El rango de las respuestas oscila de 0 a 10 (0=nada importante; 10=muy importante). Nota 2: Los activos familiares en los que se encuentran diferencias significativas de género están marcadas con asteriscos (* $p < .05$; ** $p < .001$). Nota 3: Los 5 activos más valorados aparecen en negrita (Top 5).

El detalle más destacable de la tabla es la elevada puntuación que obtuvieron todos los activos familiares ya que muestran puntuaciones por encima de los 7 puntos. En muchos de ellos se encontraron diferencias en la valoración en función del género. Así, siempre que aparecieron diferencias significativas fue debido a que las chicas otorgaron una puntuación más alta, en comparación con los chicos. En referencia a los activos menos valorados en ambos grupos, fueron algunos del factor de supervisión o control como "Quieren saber qué hacen sus hijos/as en su tiempo libre" o "Controlan la hora de vuelta a casa". Este dato es significativo y pone de relieve la escasa importancia que tienen entre el alumnado estos activos de control parental en una etapa del desarrollo en el que se reclama una mayor libertad de acción sin tanta supervisión como requiere la etapa infantil.

En cuanto a los activos familiares más apreciados (Tabla 4.12), es importante destacar la coincidencia de ambos géneros en otorgar la máxima puntuación al mismo activo familiar de aceptación: "Acepten a sus hijos/as tal y como son". Otros activos de los factores apoyo o afecto, así como aceptación se situaron en entre las cinco más valoradas tanto por ellos como por ellas, lo que indica la importancia que el alumnado otorga al apoyo o afecto que reciben de sus progenitores y la aceptación que tienen de ellos, algo que debe considerarse significativo en un momento vital de construcción de la propia identidad.

**TABLA 4.12. LOS CINCO ACTIVOS MÁS VALORADOS
POR CHICAS Y CHICOS ADOLESCENTES
EN LA CONFIGURACIÓN DE LA FAMILIA IDEAL**

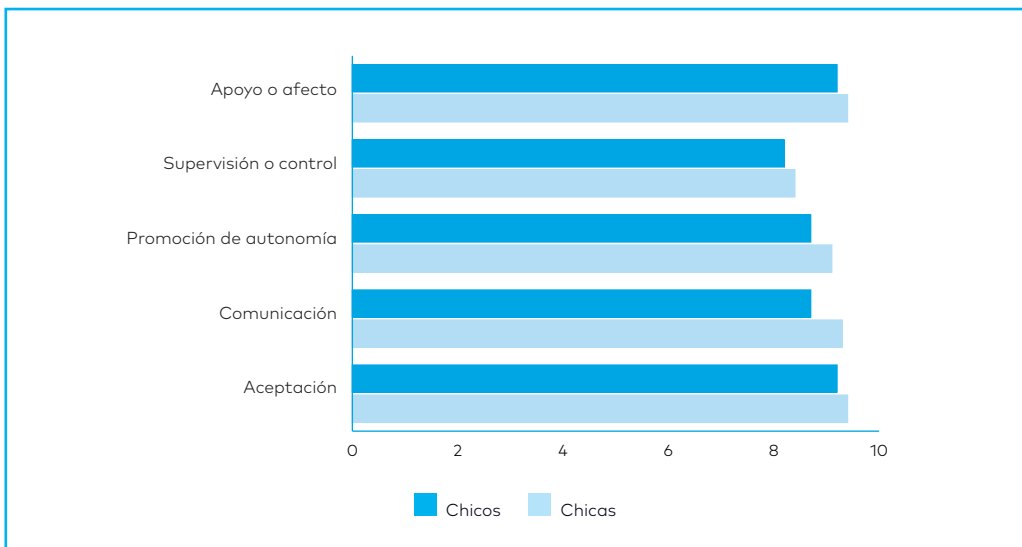
| | CHICOS | CHICAS |
|-------|---|---|
| Top 1 | Acepten a sus hijos/as tal y como son | Acepten a sus hijos/as tal y como son |
| Top 2 | Comprenden a sus hijos/as | Muestran cariño a sus hijos/as |
| Top 3 | Muestran cariño a sus hijos/as | Respeten los gustos, aficiones y formas de vestir de sus hijos/as |
| Top 4 | Respeten los gustos, aficiones y formas de vestir de sus hijos/as | Comprenden a sus hijos/as |
| Top 5 | Ayudan a sus hijos/as | Ayudan a sus hijos/as |

Nota: En esta tabla se representan los 5 activos más valorados por chicos y chicas adolescentes ordenadas de manera descendente, siendo el Top 1 el activo más valorado.

En la figura siguiente, se presentan las puntuaciones medias otorgadas por chicos y chicas a las cinco dimensiones de activos familiares. Se puede observar que las

dimensiones de apoyo y aceptación se situaron por encima de las demás en cuanto a valoración. Las diferencias entre chicos y chicas fueron significativas y favorables a las chicas en los factores de apoyo, $F(1,1566) = 23.90$; $p < .001$; $\eta^2 = .02$, promoción de autonomía, $F(1,1566) = 25.18$; $p < .001$; $\eta^2 = .02$, comunicación, $F(1,1566) = 45.37$; $p < .001$; $\eta^2 = .03$ y aceptación, $F(1,1566) = 32.95$; $p < .001$; $\eta^2 = .02$. En el factor supervisión no aparecieron diferencias significativas. Es decir, estos resultados confirman los que se observaron en la Tabla 4.11 que presentaba las puntuaciones en los activos individualmente y que indicaban, en resumen, una elevada valoración de los factores apoyo y aceptación, una baja valoración del factor control y unas puntuaciones más altas de forma generalizada en el caso de las chicas.

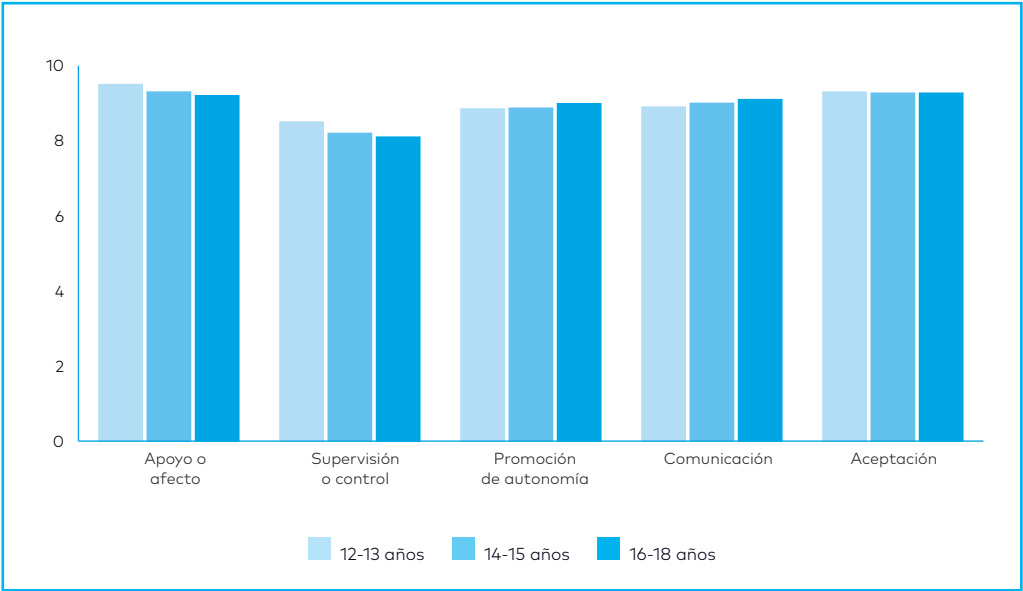
FIGURA 4.10. PUNTUACIONES MEDIAS EN LOS FACTORES DE ACTIVOS FAMILIARES SEGÚN CHICAS Y CHICOS ADOLESCENTES



Cuando se compararon las puntuaciones en cada factor en función de la edad del alumnado sólo se observaron diferencias significativas en el factor apoyo, $F(2,1565) = 4.70$; $p < .01$; $\eta^2 = .01$ y en supervisión, $F(2,1565) = 11.37$; $p < .001$; $\eta^2 = .01$. Las puntuaciones en dichos activos fueron más elevadas entre las chicas y los chicos más jóvenes. Aparecieron diferencias de interacción significativas entre género y edad en el factor promoción de autonomía, $F(2,1562) = 4.44$; $p < .05$; $\eta^2 = .01$, comunicación, $F(2,1562) = 3.08$; $p < .05$; $\eta^2 = .00$ y aceptación, $F(2,1562) = 4.43$; $p < .05$; $\eta^2 = .00$.

Estos resultados indican que la edad no parece ser una variable que influya de forma significativa en la valoración de los activos que configuran a la familia ideal.

FIGURA 4.11. PUNTUACIONES MEDIAS EN LOS FACTORES DE ACTIVOS FAMILIARES SEGÚN CHICAS Y CHICOS ADOLESCENTES EN FUNCIÓN DE LA EDAD



La familia ideal según padres y madres

En la Tabla 4.13 se presentan y comparan las puntuaciones que padres y madres otorgan a cada uno de los activos familiares. En **negrita** se muestran los activos a los que tanto padres como madres conceden más importancia.

Al igual que ocurría con las valoraciones de los y las adolescentes, también los progenitores conceden una alta valoración a los activos que deberían configurar a la familia ideal, ya que ninguna puntuación se encuentra por debajo de 8 puntos. Se observaron diferencias en función del género en todos los activos familiares: las madres otorgaron valoraciones más altas que los padres. Los activos menos valorados, en ambos géneros, han sido dentro del área de aceptación, por ejemplo, "Respeten los gustos, aficiones y formas de vestir de sus hijos/as" y "Acepten a los amigos/as de sus hijos/as", y en el área de promoción de autonomía: "Respeten las decisiones de sus hijos/as en sus cosas personales". El activo menos valorado por madres y padres se encuentra en el área de aceptación: "Acepten a los amigos/as de sus hijos/as".

TABLA 4.13. TABLA DE ACTIVOS QUE CONFIGURAN LA FAMILIA IDEAL SEGÚN PADRES Y MADRES

| | PADRES M(DT) | MADRES M(DT) |
|--|--------------------|--------------------|
| Apoyo o afecto | | |
| Ayudan a sus hijos/as* | 9.31 (1.09) | 9.47 (0.99) |
| Comprenden a sus hijos/as* | 9.32 (1.03) | 9.51 (0.90) |
| Se esfuerzan para que sus hijos/as se sientan bien* | 9.04 (1.23) | 9.26 (1.19) |
| Muestran cariño a sus hijos/as** | 9.50 (0.98) | 9.70 (0.78) |
| Supervisión o control | | |
| Quieren saber qué hacen sus hijos/as en su tiempo libre** | 8.81 (1.41) | 9.10 (1.15) |
| Hacen respetar las normas de casa** | 9.19 (1.09) | 9.48 (0.83) |
| Establecen con claridad cuáles son las normas en la familia** | 9.14 (1.06) | 9.36 (0.97) |
| Se preocupan porque los hijos/as hagan las tareas escolares* | 9.16 (1.09) | 9.37 (0.99) |
| Controlan la hora de vuelta a casa** | 9.09 (1.18) | 9.35 (1.03) |
| Controlan que los hijos/as hagan las tareas de casa (hacer la cama, recoger la mesa, etc.)* | 8.80 (1.32) | 9.02 (1.17) |
| Promoción de autonomía | | |
| Animan a sus hijos/as a tener ideas y opiniones propias** | 9.08 (1.16) | 9.31 (1.03) |
| Animan a sus hijos/as a decir lo que piensan aunque no estén de acuerdo** | 8.81 (1.42) | 9.11 (1.23) |
| Permiten a sus hijos/as resolver sus propios problemas** | 8.82 (1.29) | 9.12 (1.12) |
| Respetan las decisiones de sus hijos/as en sus cosas personales* | 8.53 (1.50) | 8.79 (1.30) |
| Comunicación | | |
| Hablan con sus hijos/as de lo que preocupa e interesa a sus hijos/as (por ejemplo sexualidad, religión, drogas, sus problemas...)** | 9.29 (1.07) | 9.60 (0.87) |
| Dedican tiempo a hablar con sus hijos/as** | 9.27 (1.06) | 9.62 (0.83) |
| Crean un ambiente en el que sus hijos/as se sientan cómodos hablando de sus problemas** | 9.25 (1.05) | 9.56 (0.93) |
| Están dispuestos a hablar con sus hijos/as** | 9.47 (1.03) | 9.73 (0.67) |
| Muestran interés en hablar con sus hijos/as** | 9.41 (1.02) | 9.65 (0.82) |
| Aceptación | | |
| Acepten las ideas y opiniones de sus hijos/as* | 8.83 (1.28) | 9.06 (1.16) |
| Acepten a sus hijos/as tal y como son ** | 9.47 (1.04) | 9.66 (0.82) |
| Respeten los gustos, aficiones y formas de vestir de sus hijos/as* | 8.70 (1.46) | 8.87 (1.35) |
| Acepten a los amigos/as de sus hijos/as* | 8.30 (1.59) | 8.59 (1.44) |

Nota 1: El rango de las respuestas oscila de 0 a 10 (0=nada importante; 10=muy importante). Nota 2: Los activos familiares en los que se encuentran diferencias significativas de género están marcadas con asteriscos (* $p < .05$; ** $p < .001$). Nota 3: Los 5 activos más valorados aparecen en negrita (Top 5).

En la Tabla 4.14 se muestran los cinco activos más apreciados por los progenitores y que coinciden con los que señalaban las chicas y los chicos adolescentes, como

“Muestran cariño a sus hijos/as” y “Acepten a sus hijos/as tal y como son”. Es decir, chicos, chicas, madres y padres están de acuerdo en situar estos dos aspectos entre los cinco activos familiares más importantes. Por lo tanto, podemos considerar que esta coincidencia entre ambos grupos sugiere que no se trata tanto de un activo familiar promovido por la educación escolar sino de un valor asumido por toda la sociedad, y que cala de forma evidente en todos los ciudadanos con independencia de su edad o género. El resto de activos familiares incluidos en el top 5 fueron prácticamente los mismos en madres y padres y se repartían en las áreas de afecto, comunicación y aceptación.

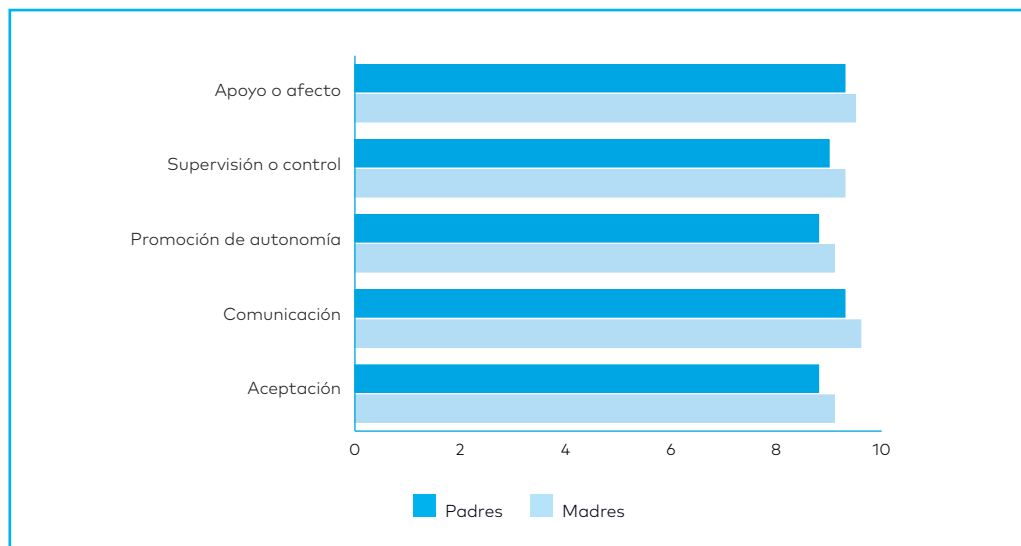
**TABLA 4.14. LOS CINCO ACTIVOS MÁS VALORADOS
POR PADRES Y MADRES
EN LA CONFIGURACIÓN DE LA FAMILIA IDEAL**

| | PADRES | MADRES |
|-------|---|---|
| Top 1 | Muestran cariño a sus hijos/as | Estén dispuestos a hablar con sus hijos/as |
| Top 2 | Acepten a sus hijos/as tal y como son | Muestran cariño a sus hijos/as |
| Top 3 | Estén dispuestos a hablar con sus hijos/as | Acepten a sus hijos/as tal y como son |
| Top 4 | Muestran interés en hablar con sus hijos/as | Muestran interés en hablar con sus hijos/as |
| Top 5 | Comprenden a sus hijos/as | Dedican tiempo a hablar con sus hijos/as |

Nota: En esta tabla se representan los 5 activos más valorados por chicos y chicas adolescentes ordenadas de manera descendente, siendo el Top 1 el activo más valorado.

En la siguiente figura se presentan las puntuaciones medias otorgadas por padres y madres a los cinco factores familiares. Los activos agrupados en las áreas de afecto y comunicación se sitúan ligeramente por encima del resto, tanto entre madres como entre padres. No obstante, las madres otorgaron puntuaciones más altas que los padres a los activos incluidos en todas las áreas: apoyo o afecto, $F(1,1179) = 16.35$; $p < .001$; $\eta^2 = .01$, supervisión o control, $F(1,1179) = 23.67$; $p < .001$; $\eta^2 = .02$, promoción de autonomía, $F(1,1179) = 21.74$; $p < .001$; $\eta^2 = .02$, comunicación, $F(1,1179) = 39.60$; $p < .001$; $\eta^2 = .03$ y aceptación, $F(1,1179) = 14.41$; $p < .001$; $\eta^2 = .01$. Cuando se tuvo en cuenta el nivel educativo, tanto madres como padres de menor nivel educativo no mostraron diferencias significativas.

FIGURA 4.12. PUNTUACIONES MEDIAS EN LOS FACTORES DE ACTIVOS FAMILIARES SEGÚN PADRES Y MADRES



*La familia ideal según adolescentes y progenitores.
Una comparación de perspectivas*

En la Tabla 4.15 se presentan y comparan las puntuaciones que adolescentes y progenitores otorgan a cada uno de los activos. En negrita se muestran los activos a los que cada uno de ellos concede más importancia.

El primer aspecto que podemos destacar de la tabla es que padres y madres concedieron puntuaciones más elevadas que el alumnado a muchos de los activos. Este dato no resulta extraño si tenemos en cuenta que en este periodo vital las hijas y los hijos necesitan tomar una distancia saludable de sus progenitores y pasar más tiempo con el grupo de iguales para buscar su propia identidad. Sin embargo, para padres y madres la familia sigue siendo muy importante.

También es interesante resaltar la importancia que los progenitores otorgan a los activos del factor comunicación y que no ocurre en el caso de chicos y chicas adolescentes. Es probable que los hijos e hijas prefieran compartir sus experiencias, sentimientos e inquietudes con amigos y amigas, que están atravesando por los mismos cambios y transformaciones vitales, que con sus padres y madres. Para chicos y chicas adolescentes, los activos aceptación y afecto son más importantes que la comunicación con sus progenitores.

TABLA 4.15. TABLA DE ACTIVOS QUE CONFIGURAN LA FAMILIA IDEAL SEGÚN ADOLESCENTES Y PROGENITORES

| | ADOLESCENTES (M(DT)) | PADRES/MADRES (M(DT)) |
|--|-------------------------|--------------------------|
| Apoyo o afecto | | |
| Ayudan a sus hijos/as* | 9.31 (1.28) | 9.41 (1.04) |
| Comprenden a sus hijos/as | 9.43 (1.05) | 9.43 (0.96) |
| Se esfuerzan para que sus hijos/as se sientan bien | 9.15 (1.32) | 9.17 (1.21) |
| Muestran cariño a sus hijos/as** | 9.45 (1.06) | 9.62 (0.88) |
| Supervisión o control | | |
| Quieren saber qué hacen sus hijos/as en su tiempo libre** . . . | 7.55 (2.14) | 8.98 (1.27) |
| Hacen respetar las normas de casa** | 8.74 (1.49) | 9.36 (0.96) |
| Establecen con claridad cuáles son las normas en la familia** | 8.59 (1.55) | 9.27 (1.01) |
| Se preocupan porque los hijos/as hagan las tareas escolares** | 8.67 (1.64) | 9.29 (1.04) |
| Controlan la hora de vuelta a casa** | 7.77 (2.22) | 9.25 (1.10) |
| Controlan que los hijos/as hagan las tareas de casa (hacer la cama, recoger la mesa, etc.)* | 8.24 (1.85) | 8.93 (1.24) |
| Promoción de autonomía | | |
| Animan a sus hijos/as a tener ideas y opiniones propias** . . . | 9.02 (1.42) | 9.22 (1.09) |
| Animan a sus hijos/as a decir lo que piensan aunque no estén de acuerdo** | 8.69 (1.76) | 8.98 (1.32) |
| Permiten a sus hijos/as resolver sus propios problemas* | 8.83 (1.43) | 9.00 (1.20) |
| Respetan las decisiones de sus hijos/as en sus cosas personales** | 9.10 (1.32) | 8.68 (1.39) |
| Comunicación | | |
| Hablan con sus hijos/as de lo que preocupa e interesa a sus hijos/as (sexualidad, religión, drogas, sus problemas...)** . . . | 8.83 (1.69) | 9.47 (0.97) |
| Dedican tiempo a hablar con sus hijos/as** | 8.91 (1.56) | 9.47 (0.95) |
| Crean un ambiente en el que sus hijos/as se sientan cómodos hablando de sus problemas** | 9.09 (1.41) | 9.43 (0.99) |
| Están dispuestos a hablar con sus hijos/as** | 9.19 (1.33) | 9.62 (0.85) |
| Muestran interés en hablar con sus hijos/as** | 9.14 (1.36) | 9.54 (0.92) |
| Aceptación | | |
| Acepten las ideas y opiniones de sus hijos/as** | 9.21 (1.22) | 8.97 (1.22) |
| Acepten a sus hijos/as tal y como son | 9.56 (1.06) | 9.58 (0.92) |
| Respeten los gustos, aficiones y formas de vestir de sus hijos/as** | 9.42 (1.10) | 8.80 (1.40) |
| Acepten a los amigos/as de sus hijos/as** | 8.94 (1.35) | 8.47 (1.51) |

Nota 1: El rango de las respuestas oscila de 0 a 10 (0=nada importante; 10=muy importante). Nota 2: Las competencias en las que se encuentran diferencias significativas de género están marcadas con asteriscos (* $p < .05$; ** $p < .001$). Nota 3: Las 5 competencias más valoradas aparecen en negrita (Top 5).

Por otra parte, tanto en esta tabla como en la siguiente se puede comprobar que no hay ninguna coincidencia entre ambos grupos, en el activo más valorado. En el resto de activos que ocupan los cinco primeros puestos, adolescentes y progenitores coincidieron en dos de ellos "Muestran cariño a sus hijos/as" y "Acepten a sus hijos/as tal y como son".

**TABLA 4.16. LOS CINCO ACTIVOS MÁS VALORADOS
POR ADOLESCENTES Y PROGENITORES
EN LA CONFIGURACIÓN DE LA FAMILIA IDEAL**

| | ADOLESCENTES | PROGENITORES |
|-------|---|---|
| Top 1 | Acepten a sus hijos/as tal y como son | Están dispuestos a hablar con sus hijos/as |
| Top 2 | Muestran cariño a sus hijos/as | Muestran cariño a sus hijos/as |
| Top 3 | Comprenden a sus hijos/as | Acepten a sus hijos/as tal y como son |
| Top 4 | Respetan los gustos, aficiones y formas de vestir de sus hijos/as | Muestran interés en hablar con sus hijos/as |
| Top 5 | Ayudan a sus hijos/as | Dedican tiempo a hablar con sus hijos/as |

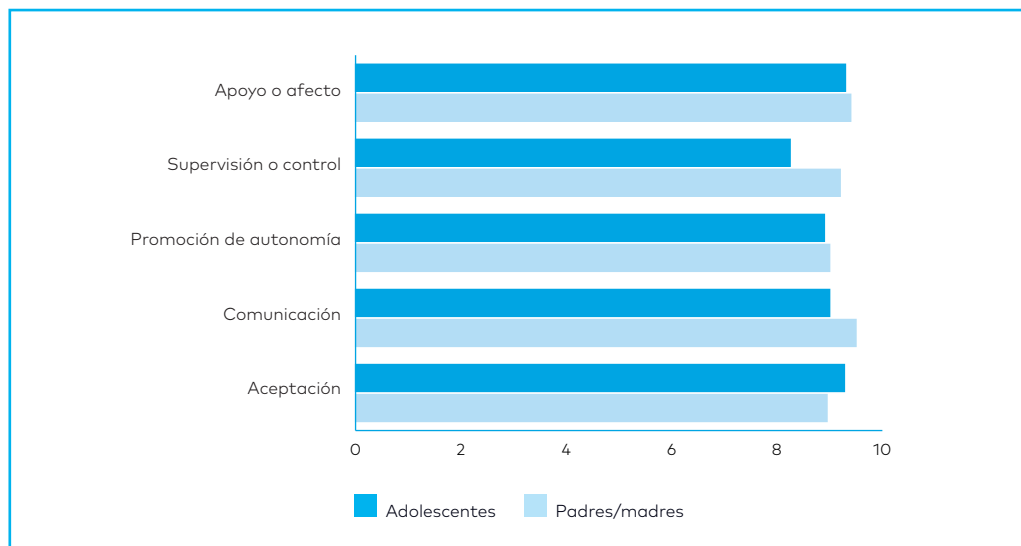
Nota: En esta tabla se representan los 5 activos más valorados por adolescentes y progenitores ordenados de manera descendente, siendo el Top 1 el activo más valorado.

En la figura siguiente, se presentan las puntuaciones medias otorgadas por adolescentes y progenitores a los cinco factores de activos familiares.

En los resultados se indica, como ya se ha comentado previamente en relación con las Tablas 4.15 y 4.16, una mayor valoración de progenitores en la mayoría de activos. Así, las diferencias fueron significativas en cuatro de las cinco áreas exploradas. En el área de aceptación el alumnado adolescente otorgó puntuaciones significativamente más altas que progenitores, $F(1,2760) = 80.62$; $p < .001$; $\eta^2 = .03$; mientras que en los factores apoyo o afecto, $F(1,2760) = 3.92$; $p < .05$; $\eta^2 < .01$, supervisión o control, $F(1,2760) = 384.83$; $p < .001$; $\eta^2 = .12$ y comunicación, $F(1,2760) = 133.01$; $p < .001$; $\eta^2 = .05$ los progenitores puntuaron significativamente más alto.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en promoción de autonomía.

FIGURA 4.13. PUNTUACIONES MEDIAS EN LAS ÁREAS DE ACTIVOS SEGÚN ADOLESCENTES Y PROGENITORES



Satisfacción familiar de chicos y chicas adolescentes

Además de la importancia concedida por chicas y chicos adolescentes a los activos familiares, se les preguntó en qué medida se sentían satisfechos con dichos activos. Las puntuaciones indican su autovaloración o grado de satisfacción personal con los activos en su propia familia en los cinco factores explorados.

En la Tabla 4.17 se presentan las puntuaciones que indican en qué medida chicos y chicas se sentían satisfechos con los 23 activos en su propia familia. Aunque las puntuaciones fueron altas, la mayoría superiores a los 7 puntos, se encuentran ligeramente por debajo de las puntuaciones asignadas por el alumnado a su importancia. Es decir, en términos generales, su grado de satisfacción se situó algo por debajo de la importancia, lo que no debe interpretarse de forma negativa, sino solamente como una ligera discrepancia en su nivel de satisfacción sobre dichos activos familiares. Resulta interesante destacar que los activos "Ayudan a sus hijos/as", "Muestran cariño a sus hijos/as" y "Acepten a sus hijos/as tal y como son" están entre los más valorados en chicos y chicas tanto cuando se valoró su importancia, como cuando se valoró su satisfacción (ver Tabla 4.18). Respecto a su autoevaluación, chicos y chicas situaron entre los más valorados o puntuados un activo del área de apoyo o afecto, "Se esfuerzan para que sus

hijos/as se sientan bien". En definitiva, todos los ítems más valorados por chicos y chicas se encuentran agrupados en las áreas de afecto o cariño y aceptación.

TABLA 4.17. VALORACIÓN DE CHICAS Y CHICOS DE LOS ACTIVOS FAMILIARES

| | CHICOS (M(DT)) | CHICAS (M(DT)) |
|---|--------------------|--------------------|
| Apoyo o afecto | | |
| Ayudan a sus hijos/as | 8.83 (1.62) | 8.82 (1.75) |
| Comprenden a sus hijos/as* | 8.14 (1.84) | 7.93 (2.09) |
| Se esfuerzan para que sus hijo/as se sientan bien | 8.91 (1.53) | 8.86 (1.73) |
| Muestran cariño a sus hijos/as | 9.03 (1.56) | 9.02 (1.76) |
| Supervisión o control | | |
| Quieren saber qué hacen sus hijos/as en su tiempo libre | 7.96 (1.94) | 8.05 (2.12) |
| Hacen respetar las normas de casa | 8.32 (1.66) | 8.31 (1.89) |
| Establecen con claridad cuáles son las normas en la familia | 8.26 (1.74) | 8.19 (1.94) |
| Se preocupan porque los hijos/as hagan las tareas escolares | 8.45 (1.80) | 8.46 (2.03) |
| Controlan la hora de vuelta a casa | 8.03 (2.20) | 8.20 (2.30) |
| Controlan que los hijos/as hagan las tareas de casa (hacer la cama, recoger la mesa, etc.) | 8.04 (1.86) | 8.18 (1.93) |
| Promoción de autonomía | | |
| Animan a sus hijos/as a tener ideas y opiniones propias | 8.28 (1.92) | 8.24 (2.17) |
| Animan a sus hijos/as a decir lo que piensan, aunque no estén de acuerdo | 7.93 (2.07) | 7.81 (2.42) |
| Permiten a sus hijos/as resolver sus propios problemas | 8.23 (1.90) | 8.26 (2.07) |
| Respetan las decisiones de sus hijos en sus cosas personales | 8.18 (2.09) | 8.03 (2.29) |
| Comunicación | | |
| Hablan con sus hijos/as de lo que preocupa e interesa a sus hijos/as (por ejemplo, sexualidad, religión, drogas, sus problemas...) | 7.62 (2.43) | 7.57 (2.69) |
| Dedican tiempo a hablar con sus hijos/as | 7.92 (2.07) | 7.91 (2.39) |
| Crean un ambiente en el que sus hijos/as se sientan cómodos hablando de sus problemas* | 7.96 (2.21) | 7.63 (2.58) |
| Están dispuestos a hablar con sus hijos/as* | 8.22 (2.04) | 7.99 (2.34) |
| Muestran interés en hablar con sus hijos/as | 8.50 (1.84) | 8.42 (2.15) |
| Aceptación | | |
| Acepten las ideas y opiniones de sus hijos/as | 8.47 (1.83) | 8.43 (2.14) |
| Acepten a sus hijos/as tal y como son | 8.91 (1.70) | 8.95 (1.88) |
| Respeten los gustos, aficiones y formas de vestir de sus hijos/as | 8.75 (1.81) | 8.86 (1.99) |
| Acepten a los amigos/as de sus hijos/as | 8.75 (1.70) | 8.65 (1.90) |

Nota 1: El rango de las respuestas oscila de 0 a 10 (0=nada importante; 10=muy importante). Nota 2: Los activos familiares en los que se encuentran diferencias significativas de género están marcadas con asteriscos (* $p < .05$; ** $p < .001$). Nota 3: Los 5 activos más valorados aparecen en negrita (Top 5).

Como aparece reflejado en la Tabla 4.18, las chicas asignaron puntuaciones más elevadas a la familia ideal. Sin embargo, cuando analizamos la satisfacción con sus propias familias encontramos diferencias significativas en función del género en tres activos, siendo las puntuaciones de los chicos más elevadas que las de las chicas. Este dato podría reflejar una menor satisfacción de las chicas con algunos de sus activos familiares. Es decir, el estándar de familia ideal lo sitúan las chicas más alto que los chicos y cuando evalúan la realidad de sus propias familias, la satisfacción decrece en mayor medida para las chicas que para los chicos.

TABLA 4.18. LOS CINCO ACTIVOS EN LOS QUE CHICOS Y CHICAS PRESENTAN PUNTUACIONES MÁS ALTAS EN SATISFACCIÓN

| | CHICOS | CHICAS |
|-------|--|---|
| Top 1 | Muestran cariño a sus hijos/as | Muestran cariño a sus hijos/as |
| Top 2 | Se esfuerzan para que sus hijos/as se sientan bien | Aceptan a sus hijos/as tal y como son |
| Top 3 | Acepten a sus hijos/as tal y como son | Respeten los gustos, aficiones y formas de vestir de sus hijos/as |
| Top 4 | Ayudan a sus hijos/as | Se esfuerzan para que sus hijos/as se sientan bien |
| Top 5 | Acepten a los amigos/as de sus hijos/as | Ayudan a sus hijos/as |

Nota: En esta tabla se representan los 5 activos con mayores puntuaciones de satisfacción obtenidas por chicos y chicas ordenadas de manera descendente, siendo el Top 1 el activo más valorado.

La comparación en función del género no reveló diferencias significativas en ninguno de los factores (Figura 4.14).

En la Figura 4.15 se pueden observar las diferencias entre los distintos grupos de edad en el nivel de satisfacción mostrado por chicos y chicas adolescentes. Los resultados indicaron un significativo descenso con la edad en casi todas las áreas con la excepción de la aceptación. Así, fueron significativas las diferencias en los factores apoyo o afecto, $F(2,1549) = 4.38$; $p < .05$; $\eta^2 = .01$, promoción de autonomía, $F(2,1549) = 4.56$; $p < .05$; $\eta^2 = .01$ y comunicación, $F(2,1549) = 9.34$; $p < .001$; $\eta^2 = .01$. En estas tres áreas, los análisis *post hoc* indicaron puntuaciones más altas en el grupo de 12-13 años con respecto al de 16-18 años, mientras que el grupo de 14-15 años se situó entre ambos grupos, sin establecer diferencias significativas con ellos.

FIGURA 4.14. PUNTUACIONES MEDIAS DE SATISFACCIÓN EN LAS ÁREAS DE ACTIVOS FAMILIARES SEGÚN CHICAS Y CHICOS ADOLESCENTES

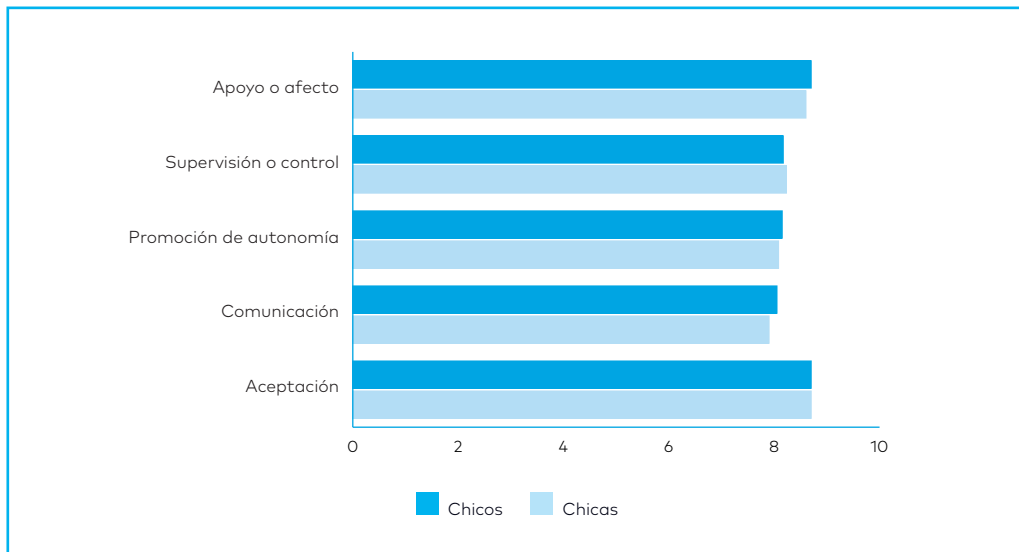
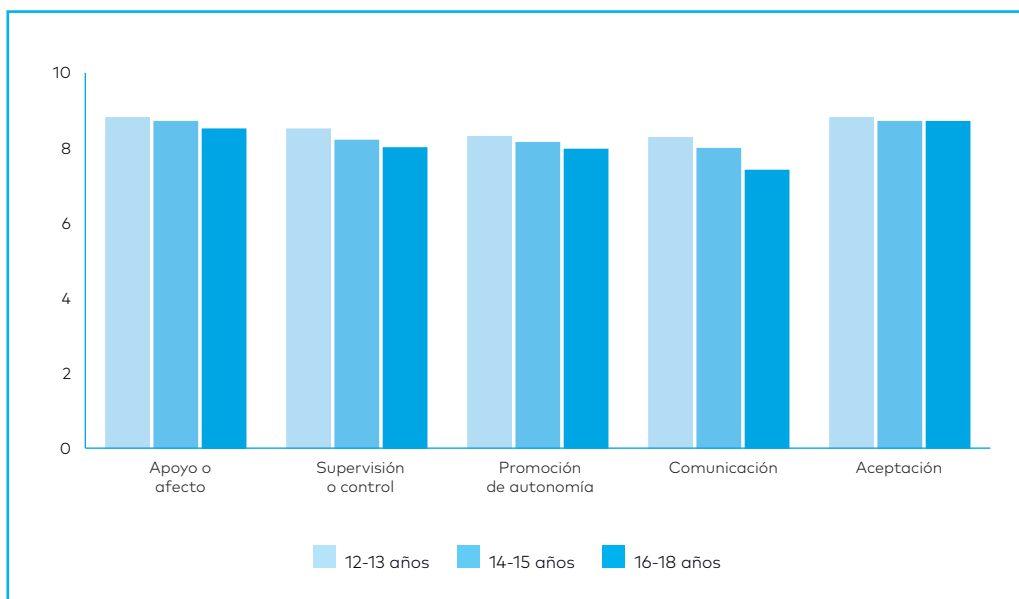


FIGURA 4.15. PUNTUACIONES MEDIAS DE SATISFACCIÓN EN LAS ÁREAS DE ACTIVOS FAMILIARES SEGÚN CHICAS Y CHICOS ADOLESCENTES EN FUNCIÓN DE LA EDAD



También fueron significativas las diferencias en el factor supervisión o control, $F(2,1549) = 12.82$; $p < .001$; $\eta^2 = .02$, aunque en este caso fueron significativas las diferencias entre el grupo de 12-13 años con respecto al de 14-15 años, y con el de 16-18 años, disminuyendo la satisfacción según aumentaba la edad. No se detectó ningún efecto de interacción entre género y edad en las áreas analizadas. Por lo tanto, aunque se trata de datos transversales, los resultados parecen indicar un descenso en los niveles de satisfacción con su familia de chicos y chicas según transcurre la adolescencia.

En el análisis de la comparación entre las características más importantes para chicas y chicos adolescentes en una familia ideal y la percepción de su propia familia hemos encontrado algunos datos sugerentes. En las Figuras 4.16 y 4.17 se presentan aquellas características familiares en las que aparecieron las mayores discrepancias en chicos y en chicas. En ambos casos, chicos y chicas coinciden en aquellas características donde se encuentran las mayores diferencias. Chicos y chicas adolescentes valoran en gran medida que los progenitores traten de comprender a sus hijos e hijas; sin embargo, en los resultados obtenidos se muestra que no es lo que suelen encontrar en sus familias. Crear un ambiente distendido, en el que los descendientes se sientan cómodos hablando de sus propios problemas y de los asuntos que más les preocupan son otras de las características familiares con mayor discrepancia.

FIGURA 4.16. LOS CINCO ACTIVOS FAMILIARES EN LAS QUE APARECEN MÁS DIFERENCIAS ENTRE LA IMPORTANCIA Y LA SATISFACCIÓN (CHICOS)

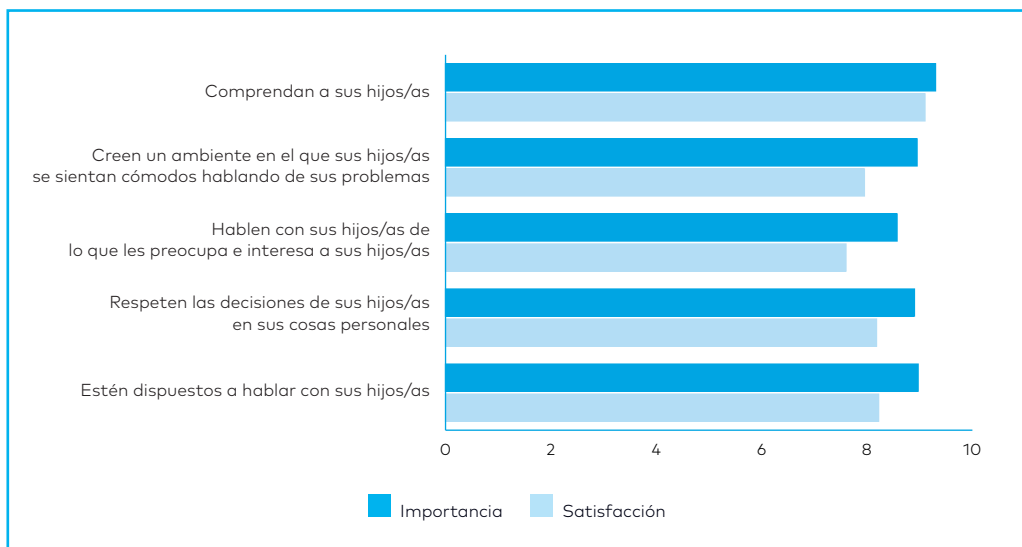
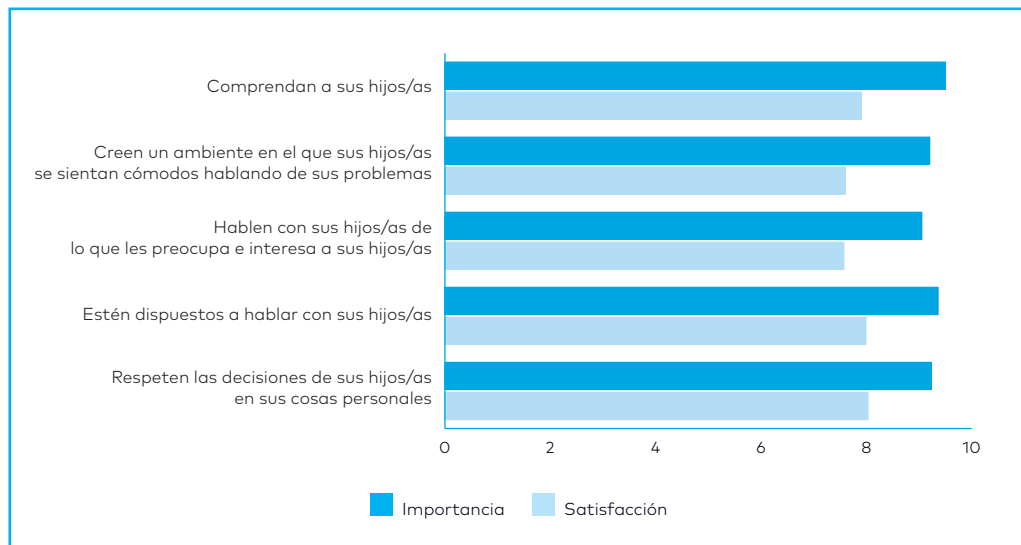


FIGURA 4.17. LOS CINCO ACTIVOS FAMILIARES EN LAS QUE APARECEN MÁS DIFERENCIAS ENTRE LA IMPORTANCIA Y LA SATISFACCIÓN (CHICAS)



También, que los progenitores respeten las decisiones de sus cosas personales, es otra característica que la población adolescente valora como muy importante y que sin embargo no encuentra en sus propias familias. Por último, las discrepancias son significativamente mayores entre las chicas que entre los chicos.

4.3. LA ESCUELA IDEAL Y LA SATISFACCIÓN ESCOLAR

Junto a la visión que adolescentes, progenitores y profesorado sostienen acerca de las competencias que definen al adolescente y a la familia ideal, otro aspecto explorado en este estudio fue la visión que tanto adolescentes como profesores tienen de la escuela ideal. Para ello se atendió tanto a las diferencias entre las visiones de cada colectivo, como a las diferencias de género dentro de cada uno de ellos. Es decir, se persiguió comparar las representaciones sociales que ambos colectivos tienen sobre una escuela ideal. Para ello se utilizó la *Escala de Importancia de los Activos que definen la Escuela Ideal*, compuesta por seis dimensiones relativas a las características de la escuela que en un estudio previo se habían vislumbrado como las más definitorias de una escuela ideal: transmisión de conocimiento, uso de las nuevas tecnologías, trato a los alumnos, relación entre familia y escuela, atención a la diversidad y meta de la educación) (véase Oliva et al., 2017).

En este apartado se presentan los resultados relativos a los ítems individuales y a las grandes áreas o dimensiones que se configuran a partir de ellos. En primer lugar, se presentan la visión que el alumnado tenía de la escuela ideal, destacando las cinco características más valoradas, en función del género y la edad. En segundo lugar, se expone la visión del profesorado, también atendiendo a las diferencias de género y nuevamente resaltando las cinco características más valoradas de una escuela ideal. Posteriormente, se analiza la comparación entre los dos grupos. Y, por último, se presentan datos de la satisfacción que ambos colectivos tienen con sus propias escuelas.

Para evaluar los aspectos relativos a la satisfacción escolar se utilizó la *Escala de Satisfacción con los Activos de la propia Escuela*. Esta escala incluye los mismos ítems y dimensiones que la anteriormente descrita, pero en este caso respondidos en relación a la satisfacción con los aspectos evaluados en el propio centro educativo.

La escuela ideal según chicos y chicas adolescentes

Partiendo de los datos ofrecidos por la *Escala de Importancia de los Activos que definen la Escuela Ideal*, en la Tabla 4.19 se presentan y comparan las puntuaciones que chicos y chicas otorgan a cada una de las características que según su opinión definen a la escuela ideal. En negrita se muestran las competencias a las que tanto chicos como chicas conceden más importancia, mientras que los asteriscos indican en qué competencias aparecen diferencias significativas entre chicos y chicas.

De esta tabla destaca la elevada valoración que chicos y chicas otorgaban a todas las características por las que se les preguntó (puntuaciones superiores a 7 puntos). Además, ambos coincidieron en las cinco características que mejor definían a una escuela ideal. Concretamente, dos de ellas hacían referencia a la dimensión de transmisión del conocimiento, siendo central que los profesores expliquen bien y pongan ejemplos o usen ejercicios que faciliten la transmisión del conocimiento. También resultan especialmente destacables dos aspectos de la dimensión de trato al alumnado en lo relativo a que profesores y profesoras escuchen y tomen en cuenta la opinión de alumnos y alumnas, así como que los traten con respeto.

Por último, en relación a la meta de la educación, también coinciden en señalar la importancia de que el profesorado ayude a sus estudiantes a alcanzar los mejores resultados académicos posibles. En contraste, otras competencias relativas a las relaciones entre familia y escuela fueron las menos valoradas tanto por los chicos como por las chicas.

TABLA 4.19. TABLA DE CARACTERÍSTICAS QUE CONFIGURAN LA ESCUELA IDEAL SEGÚN CHICOS Y CHICAS ADOLESCENTES

| | CHICOS (M(DT)) | CHICAS (M(DT)) |
|---|--------------------|--------------------|
| Transmisión del conocimiento | | |
| Las clases se lleven a cabo de manera organizada** | 8.43 (1.83) | 8.77 (1.68) |
| Las/os profesoras/es expliquen bien** | 9.12 (1.46) | 9.46 (1.15) |
| En clases se pongan ejemplos o ejercicios que faciliten la comprensión** | 8.94 (1.53) | 9.34 (1.20) |
| Uso de NNTT | | |
| En clases se usen nuevas tecnologías para facilitar el aprendizaje | 8.35 (1.90) | 8.41 (1.80) |
| Las/os profesoras/es usen diferentes tecnologías para presentar el contenido de la asignatura (vídeos, audios, Power Point, programas online, etc.) | 8.41 (1.83) | 8.42 (1.78) |
| En las asignaturas se trabaje con ordenadores e internet | 7.68 (2.29) | 7.54 (2.17) |
| Trato al alumnado | | |
| Las/os profesoras/es escuchen y tomen en cuenta la opinión de las/os alumnas/os** | 9.03 (1.56) | 9.38 (1.21) |
| Las/os profesoras/es traten con respeto a las/os alumnas/os** | 9.31 (1.37) | 9.65 (0.88) |
| Las/os profesoras/es sean cercanos pero sepan poner orden en las clases** | 8.93 (1.53) | 9.28 (1.20) |
| Relación familia-escuela | | |
| El centro escolar y las familias estén comunicados** | 7.86 (2.31) | 8.21 (1.96) |
| Los padres y madres se impliquen en la educación de sus hijos/as contactando con las/os profesoras/es** | 7.88 (2.21) | 8.31 (1.97) |
| El centro favorezca la participación de la familia mediante reuniones, tutorías, cursos, etc.* | 7.79 (2.22) | 8.10 (1.96) |
| Atención a la diversidad | | |
| Las/os profesoras/es faciliten la participación de todos las/os alumnas/os en las actividades que proponen** | 8.56 (1.71) | 8.81 (1.44) |
| Las/os profesoras/es ajusten los contenidos a las habilidades y necesidades de el alumnado* | 8.46 (1.67) | 8.70 (1.47) |
| Las/os profesoras/es pongan tareas que se adapten a las diferentes capacidades de las/os alumnas/os* | 8.27 (1.97) | 8.56 (1.75) |
| Meta de la educación | | |
| Las/os profesoras/es ayuden a las/os alumnas/os a alcanzar los mejores resultados académicos posibles** | 9.02 (1.57) | 9.32 (1.15) |
| Las/os profesoras/es persigan el bienestar de las/os alumnas/os y su formación como personas adultas** | 8.80 (1.64) | 9.09 (1.29) |
| Las/os profesoras/es eduquen en valores cívicos y democráticos | 8.32 (1.97) | 8.43 (1.90) |

Nota 1: El rango de las respuestas oscila de 0 a 10 (0=nada importante; 10=muy importante). Nota 2: Las características de la escuela en las que se encuentran diferencias significativas de género están marcadas con asteriscos (* $p < .05$; ** $p < .001$). Nota 3: Las 5 características más valoradas aparecen en negrita (Top 5).

En términos generales, las puntuaciones de las chicas fueron más altas en todos los aspectos señalados menos en lo relativo a la importancia concedida al uso de nuevas tecnologías, donde no se encontraron diferencias significativas entre ambos géneros. No obstante, en cuanto a las características destacadas para la configuración de la escuela ideal (Tabla 4.20), es importante señalar la coincidencia de ambos géneros en otorgar las máximas puntuaciones a aspectos relacionados con el logro académico y el trato respetuoso al alumnado.

TABLA 4.20. LAS CINCO CARACTERÍSTICAS MÁS VALORADAS POR CHICAS Y CHICOS ADOLESCENTES EN LA CONFIGURACIÓN DE LA ESCUELA IDEAL

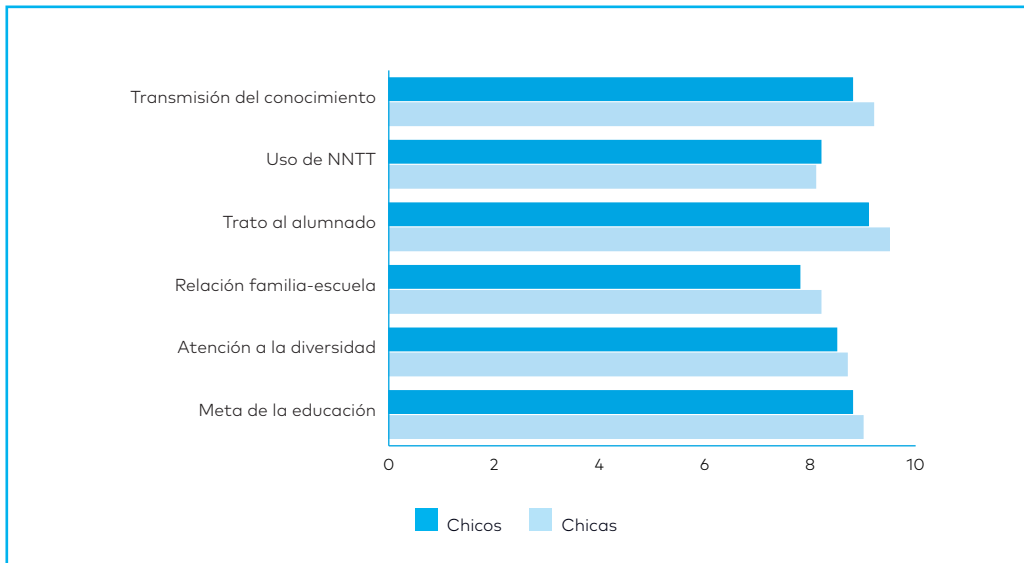
| | CHICOS | CHICAS |
|-------|---|---|
| Top 1 | Las/os profesoras/es traten con respeto a las/os alumnas/os | Las/os profesoras/es traten con respeto a las/os alumnas/os |
| Top 2 | Las/os profesoras/es expliquen bien | Las/os profesoras/es expliquen bien |
| Top 3 | Las/os profesoras/es escuchen y tomen en cuenta la opinión de las/os alumnas/os | Las/os profesoras/es escuchen y tomen en cuenta la opinión de las/os alumnas/os |
| Top 4 | Las/os profesoras/es ayuden a las/os alumnas/os a alcanzar los mejores resultados académicos posibles | En clases se pongan ejemplos o ejercicios que faciliten la comprensión |
| Top 5 | En clases se pongan ejemplos o ejercicios que faciliten la comprensión | Las/os profesoras/es ayuden a las/os alumnas/os a alcanzar los mejores resultados académicos posibles |

Nota: En esta tabla se representan las 5 características más valoradas por chicos y chicas adolescentes ordenadas de manera descendente, siendo el Top 1 la característica más valorada.

En la siguiente figura 4.18 se presentan las puntuaciones medias otorgadas por chicos y chicas a las seis características escolares analizadas. En ella se puede observar con mayor claridad que las características relacionadas con la transmisión de conocimientos y el trato hacia el alumnado se situaron por encima de las demás en cuanto a la valoración de su importancia. Las diferencias entre chicos y chicas fueron significativas en todas las características excepto en el uso de nuevas tecnologías. De manera más concreta, en todas ellas las chicas otorgaron puntuaciones superiores a los chicos: transmisión del conocimiento, $F(1, 1592) = 33.57, p < .001, \eta^2 = .02$; trato al alumnado, $F(1, 1592) = 42.85, p < .001,$

$\eta^2 = .02$; relación familia y escuela, $F(1, 1592) = 14.85, p < .001, \eta^2 = .01$; atención a la diversidad, $F(1, 1592) = 14.08, p < .001, \eta^2 = .01$ y metas de la educación, $F(1, 1592) = 12.99, p < .001, \eta^2 = .01$.

FIGURA 4.18. PUNTUACIONES MEDIAS EN LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA IDEAL SEGÚN CHICAS Y CHICOS ADOLESCENTES

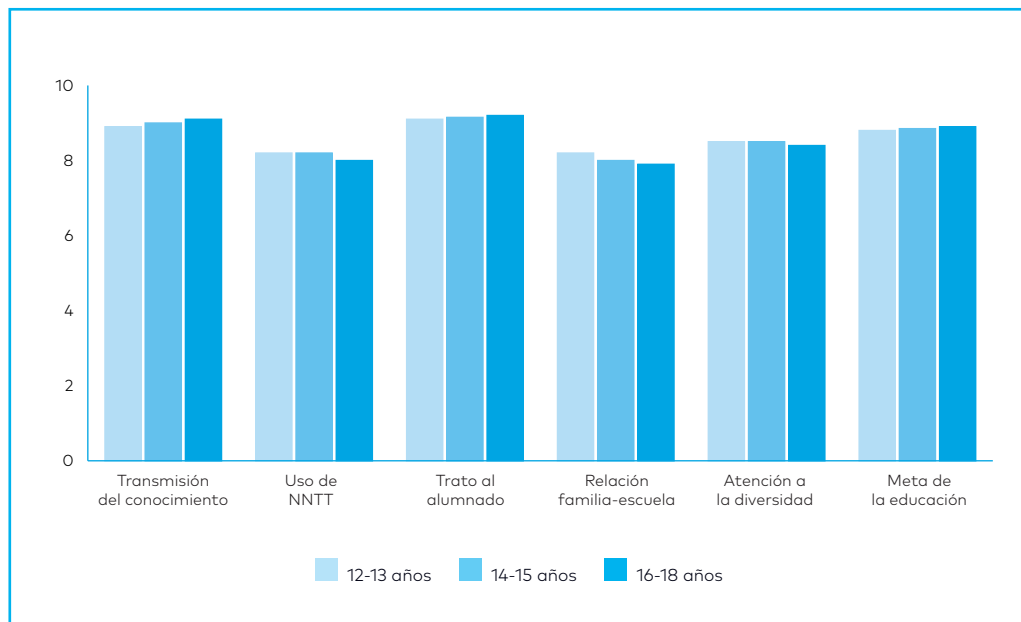


Cuando se compararon las puntuaciones en cada característica de la escuela ideal en función de la edad de alumnos y alumnas, sólo se observaron diferencias significativas en el uso de las nuevas tecnologías, $F(2, 1591) = 3.40, p = .02, \eta^2 < .01$ y en la relación entre familia y escuela, $F(2, 1591) = 7.53, p = .001, \eta^2 = .01$ (véase Figura 4.19). Las pruebas *post hoc* mostraron que las puntuaciones en ambas características eran significativamente mayores en los grupos de edad de 12-13 años y 14-15 años respecto a las puntuaciones de quienes tenían entre 16 y 18 años.

Por tanto, parece que el trabajo con ordenadores e internet y el fomento de la participación de la familia en el instituto son características de la escuela ideal que van perdiendo importancia durante los últimos años de la adolescencia.

No se observaron efectos de interacción en función de la edad y el género de los participantes.

FIGURA 4.19. PUNTUACIONES MEDIAS EN LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA IDEAL SEGÚN CHICAS Y CHICOS ADOLESCENTES EN FUNCIÓN DE LA EDAD



La escuela ideal según el profesorado

Las puntuaciones que el profesorado otorga a cada una de las características de escuelas evaluadas con la *Escala de Importancia de los Activos que definen la Escuela Ideal* se presentan y comparan en la Tabla 4.21. En negrita se muestran las características a las que tanto profesores como profesoras conceden más importancia.

Al igual que ocurría con las valoraciones otorgadas por alumnos y alumnas, el profesorado concedió una alta valoración al trato que debe ofrecerse al alumnado, pero también destacaron el papel de los profesores en la promoción del bienestar del alumnado y su formación como personas adultas, así como la necesidad de establecer buenas relaciones entre la familia y el profesorado. En cuanto a las diferencias en función del género, no se encontraron diferencias significativas entre profesores y profesoras.

La Tabla 4.22 que muestra las cinco características de la escuela más valoradas por profesores y profesoras en la configuración de la escuela ideal.

TABLA 4.21. TABLA DE CARACTERÍSTICAS QUE CONFIGURAN LA ESCUELA IDEAL SEGÚN PROFESORES Y PROFESORAS

| | PROFESORES (M(DT)) | PROFESORAS (M(DT)) |
|---|-----------------------|-----------------------|
| Transmisión del conocimiento | | |
| Las clases se lleven a cabo de manera organizada | 8.80 (1.16) | 9.06 (1.23) |
| Las/os profesoras/es expliquen bien | 8.90 (1.07) | 8.96 (1.17) |
| En clases se pongan ejemplos o ejercicios que faciliten la comprensión | 9.08 (0.96) | 9.06 (1.16) |
| Uso de NNTT | | |
| En clases se usen nuevas tecnologías para facilitar el aprendizaje . . | 7.84 (1.72) | 7.85 (1.64) |
| Las/os profesoras/es usen diferentes tecnologías para presentar el contenido de la asignatura (vídeos, audios, Power Point, programas online, etc.) | 7.78 (1.74) | 7.94 (1.52) |
| En las asignaturas se trabaje con ordenadores e internet | 7.29 (1.92) | 6.97 (1.73) |
| Trato al alumnado | | |
| Las/os profesoras/es escuchen y tomen en cuenta la opinión de las/os alumnas/os | 8.36 (1.37) | 8.50 (1.44) |
| Las/os profesoras/es traten con respeto a las/os alumnas/os | 9.37 (0.86) | 9.48 (1.02) |
| Las/os profesoras/es sean cercanos pero sepan poner orden en las clases | 9.15 (1.12) | 9.25 (1.27) |
| Relación familia-escuela | | |
| El centro escolar y las familias estén comunicados | 9.07 (1.02) | 9.05 (1.31) |
| Los padres y madres se impliquen en la educación de sus hijos/as contactando con las/os profesoras/es | 9.18 (1.09) | 9.33 (1.26) |
| El centro favorezca la participación de la familia mediante reuniones, tutorías, cursos, etc. | 8.82 (1.19) | 8.94 (1.35) |
| Atención a la diversidad | | |
| Las/os profesoras/es faciliten la participación de todos las/os alumnas/os en las actividades que proponen | 8.88 (1.10) | 9.03 (1.06) |
| Las/os profesoras/es ajusten los contenidos a las habilidades y necesidades de las/os estudiantes | 8.64 (1.30) | 8.78 (1.34) |
| Las/os profesoras/es pongan tareas que se adapten a las diferentes capacidades de las/os alumnas/os | 8.67 (1.16) | 8.91 (1.25) |
| Meta de la educación | | |
| Las/os profesoras/es ayuden a las/os alumnas/os a alcanzar los mejores resultados académicos posibles | 8.85 (1.14) | 9.08 (1.08) |
| Las/os profesoras/es persigan el bienestar de las/os alumnas/os y su formación como personas adultas | 9.18 (1.02) | 9.28 (1.11) |
| Las/os profesoras/es eduquen en valores cívicos y democráticos . . . | 8.97 (1.37) | 9.28 (1.20) |

Nota 1: El rango de las respuestas oscila de 0 a 10 (0=nada importante; 10=muy importante). Nota 2: Las características de la escuela en las que se encuentran diferencias significativas entre profesoras y profesores están marcadas con asteriscos (* $p < .05$; ** $p < .001$). Nota 3: Las 5 características más valoradas aparecen en negrita (Top 5).

La alta valoración otorgada al respeto a los alumnos, la buena relación entre familia y escuela y la promoción del bienestar del alumnado pone de relieve el interés que el profesorado tiene en que los centros educativos no sólo se ocupen de una formación académica sino integral del alumnado tal como viene recogido en la legislación educativa vigente.

TABLA 4.22. LAS CINCO CARACTERÍSTICAS MÁS VALORADAS POR PROFESORES Y PROFESORAS EN LA CONFIGURACIÓN DE LA ESCUELA IDEAL

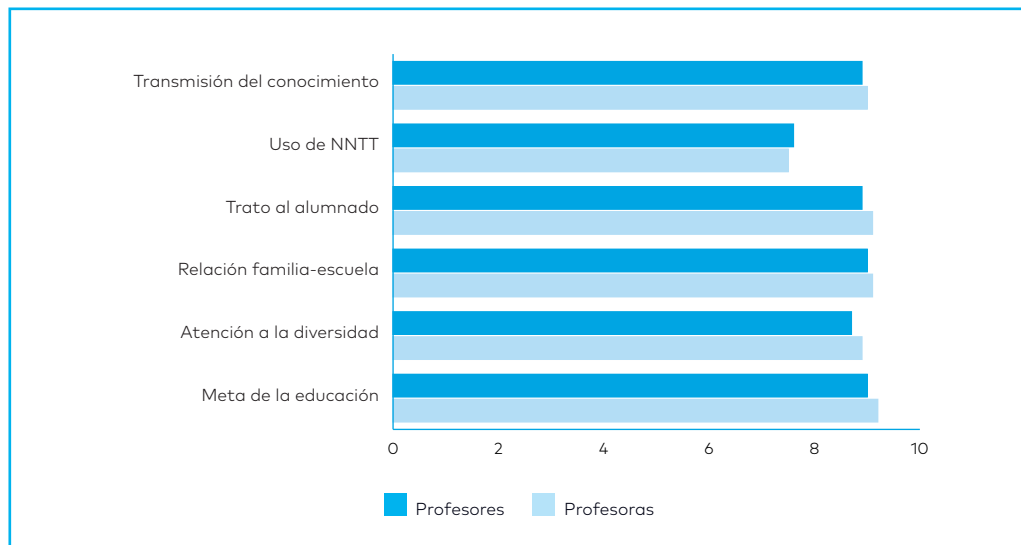
| | PROFESORES | PROFESORAS |
|-------|---|---|
| Top 1 | Las/os profesoras/es traten con respeto a las/os alumnas/os | Las/os profesoras/es traten con respeto a las/os alumnas/os |
| Top 2 | Los padres y madres se impliquen en la educación de sus hijos/as contactando con las/os profesoras/es | Los padres y madres se impliquen en la educación de sus hijos/as contactando con las/os profesoras/es |
| Top 3 | Las/os profesoras/es persigan el bienestar de las/os alumnas/os y su formación como personas adultas | Las/os profesoras/es eduquen en valores cívicos y democráticos |
| Top 4 | Las/os profesoras/es sean cercanos pero sepan poner orden en las clases | Las/os profesoras/es persigan el bienestar de las/os alumnas/os y su formación como personas adultas |
| Top 5 | En clases se pongan ejemplos o ejercicios que faciliten la comprensión | Las/os profesoras/es sean cercanos pero sepan poner orden en las clases |

Nota: En esta tabla se representan las 5 características de la escuela más valorada por profesores y profesoras ordenadas de manera descendente, siendo el Top 1 la competencia más valorada.

En la figura siguiente se presentan las puntuaciones medias otorgadas por profesores y profesoras a las seis características de las escuelas para configurar la escuela ideal. En ella se observa que, con excepción del uso de las nuevas tecnologías, todas las dimensiones recibían valoraciones elevadas de su importancia. Destaca especialmente la transmisión del conocimiento, el trato al alumnado, la relación familia-escuela y la meta de la educación.

Las diferencias entre profesores y profesoras no fueron significativas en ninguna de las características.

FIGURA 4.20. PUNTUACIONES MEDIAS EN LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA IDEAL SEGÚN PROFESORES Y PROFESORAS



La escuela ideal según adolescentes y profesorado. Una comparación de perspectivas

En base a los datos ofrecidos por la *Escala de Importancia de los Activos que definen la Escuela Ideal*, en la Tabla 4.23 se presentan y comparan las puntuaciones que adolescentes y profesorado otorgan a cada una de las características que configuran la escuela ideal. En **negrita** se muestran las competencias a las que cada uno de ellos conceden más importancia, mientras que los asteriscos indican en qué características aparecen diferencias entre ambos colectivos.

De estos datos se desprende que el alumnado concedió puntuaciones más elevadas que el profesorado en aquellas características relacionadas con el plano académico, mientras que entre el profesorado se destacaba en mayor medida la relación entre escuela y familia, así como el papel del profesorado en la promoción del bienestar del alumnado.

Además, el alumnado otorgó una mayor importancia al uso de nuevas tecnologías en el desarrollo de las clases que el profesorado, así como a la necesidad de que profesoras y profesores escuchen y tomen en cuenta la opinión de sus estudiantes.

TABLA 4.23. TABLA DE CARACTERÍSTICAS QUE CONFIGURAN LA ESCUELA IDEAL SEGÚN ADOLESCENTES Y PROFESORADO

| | ADOLESCENTES M(DT) | PROFESORADO M(DT) |
|---|-----------------------|----------------------|
| Transmisión del conocimiento | | |
| Las clases se lleven a cabo de manera organizada* | 8.61 (1.76) | 8.94 (1.19) |
| Las/os profesoras/es expliquen bien** | 9.30 (1.31) | 8.94 (1.12) |
| En clases se pongan ejemplos o ejercicios que faciliten la comprensión | 9.15 (1.38) | 9.04 (1.11) |
| Uso de NNTT | | |
| En clases se usen nuevas tecnologías para facilitar el aprendizaje** | 8.39 (1.84) | 7.87 (1.67) |
| Las/os profesoras/es usen diferentes tecnologías para presentar el contenido de la asignatura (vídeos, audios, Power Point, programas online, etc.)** | 8.41 (1.80) | 7.88 (1.62) |
| En las asignaturas se trabaje con ordenadores e internet* . . | 7.61 (2.22) | 7.16 (1.82) |
| Trato al alumnado | | |
| Las/os profesoras/es escuchen y tomen en cuenta la opinión de las/os alumnas/os** | 9.21 (1.39) | 8.45 (1.39) |
| Las/os profesoras/es traten con respeto a alumnas/os | 9.50 (1.15) | 9.46 (0.94) |
| Las/os profesoras/es sean cercanos pero sepan poner orden en las clases | 9.11 (1.37) | 9.22 (1.18) |
| Relación familia-escuela | | |
| El centro escolar y las familias estén comunicados** | 8.05 (2.14) | 9.06 (1.17) |
| Los padres y madres se impliquen en la educación de sus hijos/as contactando con las/os profesoras/es** | 8.11 (2.10) | 9.28 (1.16) |
| El centro favorezca la participación de la familia mediante reuniones, tutorías, cursos, etc.** | 7.96 (2.09) | 8.89 (1.26) |
| Atención a la diversidad | | |
| Las/os profesoras/es faciliten la participación de todos las/os alumnas/os en las actividades que proponen* | 8.70 (1.57) | 8.97 (1.08) |
| Las/os profesoras/es ajusten los contenidos a las habilidades y necesidades de las/os estudiantes | 8.59 (1.57) | 8.71 (1.32) |
| Las/os profesoras/es pongan tareas que se adapten a las diferentes capacidades de las/os alumnas/os* | 8.43 (1.86) | 8.80 (1.22) |
| Meta de la educación | | |
| Las/os profesoras/es ayuden a las/os alumnas/os a alcanzar los mejores resultados académicos posibles* | 9.18 (1.37) | 8.96 (1.11) |
| Las/os profesoras/es persigan el bienestar de las/os alumnas/os y su formación como personas adultas* | 8.95 (1.47) | 9.22 (1.10) |
| Las/os profesoras/es eduquen en valores cívicos y democráticos** | 8.38 (1.93) | 9.13 (1.30) |

Nota 1: El rango de las respuestas oscila de 0 a 10 (0=nada importante; 10=muy importante). Nota 2: Las características de la escuela en las que se encuentran diferencias significativas entre chicas y chicos adolescentes y el profesorado están marcadas con asteriscos (* $p < .05$; ** $p < .001$). Nota 3: Las 5 características más valoradas aparecen en negrita (Top 5).

En la Tabla 4.24 se presentan las 5 características más importantes para ambos colectivos en la configuración de una escuela ideal. Como se observa, hay una coincidencia entre los dos grupos en considerar el trato respetuoso al alumnado como la característica más destacada. No obstante, difieren en el resto de características. Mientras el alumnado destacó aspectos más relacionados con el aprendizaje académico, el profesorado resaltó la importancia de una educación más holística destinada no sólo a la formación académica sino también a la formación personal del alumnado. Igualmente, es destacable la importancia concedida por el profesorado a la participación conjunta de la familia y la escuela en esta tarea educativa.

TABLA 4.24. LAS CINCO CARACTERÍSTICAS MÁS VALORADAS POR ADOLESCENTES Y PROFESORADO EN LA CONFIGURACIÓN DE LA ESCUELA IDEAL

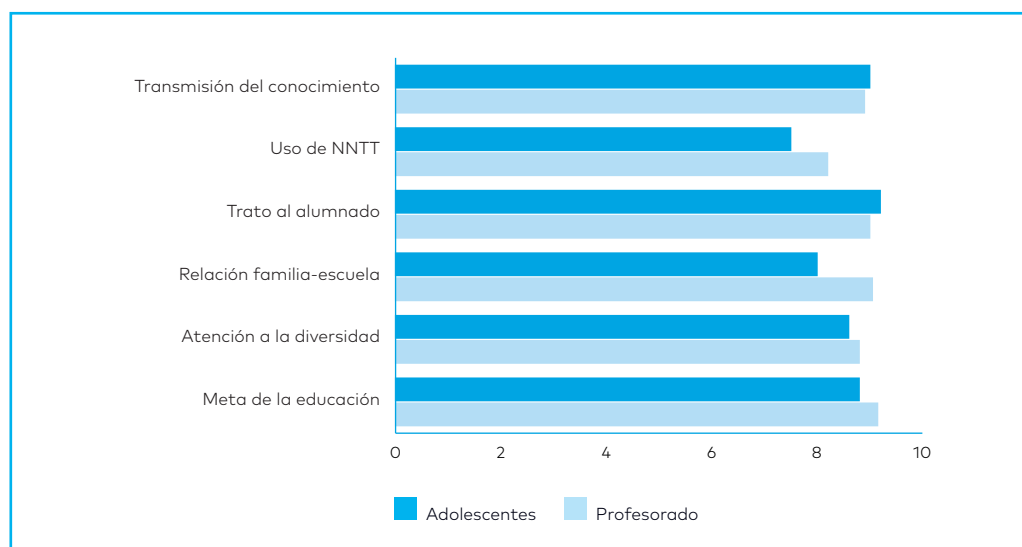
| | ADOLESCENTES | PROFESORADO |
|-------|---|---|
| Top 1 | Las/os profesoras/es traten con respeto a las/os alumnas/os | Las/os profesoras/es traten con respeto a las/os alumnas/os |
| Top 2 | Las/os profesoras/es expliquen bien | Los padres y madres se impliquen en la educación de sus hijos/as contactando con las/os profesoras/es |
| Top 3 | Las/os profesoras/es escuchen y tomen en cuenta la opinión de las/os alumnas/os | Las/os profesoras/es sean cercanos pero sepan poner orden en las clases |
| Top 4 | Las/os profesoras/es ayuden a las/os alumnas/os a alcanzar los mejores resultados académicos posibles | Las/os profesoras/es persigan el bienestar de las/os alumnas/os y su formación como personas adultas |
| Top 5 | En clases se pongan ejemplos o ejercicios que faciliten la comprensión | Las/os profesoras/es eduquen en valores cívicos y democráticos |

Nota: En esta tabla se representan las 5 características más valoradas por adolescentes y profesorado ordenadas de manera descendente, siendo el Top 1 la más valorada.

En la figura siguiente se presentan las puntuaciones medias otorgadas por adolescentes y profesorado a las seis características evaluadas en relación a la escuela ideal. Los resultados pusieron en relieve la mayor valoración que adolescentes concedían al uso de las nuevas tecnologías, $F(1,1804) = 16.81, p < .01, \eta^2 = .01$, y al trato recibido por parte del profesorado, $F(1,1804) = 9.04; p < .01; \eta^2 = .01$. Mientras que el profesorado otorgó puntuaciones más altas que el

alumnado en relación a la atención a la diversidad, $F(1,1804) = 6.72, p = .01, \eta^2 < .01$, la necesidad de establecer buenas relaciones con la familia de cara a la formación del alumnado, $F(1,1804) = 61.24, p < .01, \eta^2 = .03$ y el objetivo o meta de la educación, $F(1,1804) = 8.65, p < .01, \eta^2 < .01$. Por el contrario, alumnado y profesorado consideraron como igual de importante la transmisión del conocimiento.

FIGURA 4.21. PUNTUACIONES MEDIAS EN LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA IDEAL SEGÚN ADOLESCENTES Y PROFESORADO



Satisfacción escolar de chicos y chicas adolescentes

Además de la importancia concedida por chicos y chicas a las características que deben configurar una escuela ideal, se les preguntó en qué medida consideraban que poseían dichas características sus escuelas. Por lo tanto, estas puntuaciones son un buen indicador de su grado de satisfacción con su escuela. Para ello se utilizó la *Escala de Satisfacción con los Activos de la propia Escuela*.

En la tabla siguiente se presentan los datos de satisfacción del alumnado con sus escuelas. En **negrita** se muestran las características con las que se mostraban más satisfechos, mientras que los asteriscos indican en qué características aparecen diferencias entre ambos chicos y chicas.

TABLA 4.25. VALORACIÓN DE CHICAS Y CHICOS DE SU PROPIA ESCUELA

| | CHICOS (M(DT)) | CHICAS (M(DT)) |
|---|--------------------|--------------------|
| Transmisión del conocimiento | | |
| Cómo organizan las/os profesoras/es las clases | 7.02 (1.91) | 6.93 (1.91) |
| Cómo de bien explican las/os profesoras/es | 6.97 (1.82) | 6.97 (1.82) |
| Los ejemplos o ejercicios que ponen las/os profesoras/es | 7.05 (1.86) | 7.20 (1.87) |
| Uso de NNTT | | |
| El uso de nuevas tecnologías para facilitar el aprendizaje | 6.41 (2.56) | 6.36 (2.48) |
| El uso de diferentes tecnologías para presentar el contenido de la asignatura (vídeos, audios, Power Point, programas online, etc.) . . . | 6.70 (2.56) | 6.59 (2.46) |
| El trabajo con ordenadores e internet en clase | 5.75 (2.78) | 5.60 (2.69) |
| Trato al alumnado | | |
| Cómo las/os profesoras/es escuchan y toman en cuenta la opinión de las/os alumnas/os | 6.20 (2.48) | 6.18 (2.50) |
| El respeto que las/os profesoras/es tienen a las/os alumnas/os | 7.23 (2.20) | 7.43 (2.20) |
| Cómo las/os profesoras/es son cercanos y saben poner orden en las clases | 6.93 (2.20) | 6.94 (2.20) |
| Relación familia-escuela | | |
| Cómo es la comunicación entre las/os profesoras/es y los padres o las madres* | 7.09 (2.22) | 7.34 (2.10) |
| Cómo se implican padres y madres en la educación contactando con las/os profesoras/es* | 7.10 (2.27) | 7.32 (2.13) |
| Cómo el centro favorece la participación de padres y madres mediante reuniones, tutorías, cursos, etc* | 7.20 (2.18) | 7.45 (2.14) |
| Atención a la diversidad | | |
| Cómo facilitan las/os profesoras/es la participación de todos las/os alumnas/os en las actividades que se proponen . . . | 7.06 (2.01) | 7.18 (2.08) |
| Cómo ajustan las/os profesoras/es ajustan los contenidos a las habilidades y necesidades de las/os estudiantes | 6.60 (2.23) | 6.67 (2.24) |
| Cómo las tareas que ponen las/os profesoras/es se adaptan a las diferentes capacidades de las/os alumnas/os | 6.46 (2.38) | 6.43 (2.35) |
| Meta de la educación | | |
| La manera en que las/os profesoras/es os ayudan a alumnas/os a alcanzar los mejores resultados académicos posibles | 6.94 (2.35) | 6.99 (2.34) |
| Cómo las/os profesoras/es buscan el bienestar de las/os alumnas/os y vuestra formación como personas adultas | 7.07 (2.33) | 7.14 (2.32) |
| Cómo las/os profesoras/es educan en valores cívicos y democráticos | 6.88 (2.37) | 6.86 (2.31) |

Nota 1: El rango de las respuestas oscila de 0 a 10 (0=nada importante; 10=muy importante). Nota 2: Las características de la escuela en las que se encuentran diferencias significativas entre chicas y chicos adolescentes están marcadas con asteriscos (*p<.05; **p<.001). Nota 3: Las 5 características más valoradas aparecen en negrita (Top 5).

Como se aprecia en la Tabla 4.25, las puntuaciones más altas no alcanzaron el 8 en una escala de 0 a 10. No obstante, la puntuación más baja superaba el aprobado 5.20. Es decir, en términos generales, el grado de satisfacción del alumnado con su centro educativo se situó entre el aprobado y el notable, lo que indica que, aunque están contentos, también perciben muchos aspectos a mejorar. Resulta interesante destacar que la característica con la que mostraron menor satisfacción fue el trabajo con ordenadores que se hace en clases, esto es concordante con la importancia que concedían al trabajo con las nuevas tecnologías, ya destacado en datos anteriores. En relación a las diferencias de chicos y chicas cabe destacar que ellas se mostraron más satisfechas con los aspectos referidos a la relación entre familia y escuela.

En la tabla 4.26 se presentan las características de la escuela con las que chicos y chicas se muestran más satisfechos. En términos generales, chicos y chicas destacaron los mismos aspectos, pero en un orden diferente. Tanto chicos como chicas se mostraban más satisfechos con aspectos relativos a la participación, implicación y comunicación con las familias.

TABLA 4.26. LAS CINCO COMPETENCIAS EN LAS QUE CHICOS Y CHICAS PRESENTAN PUNTUACIONES MÁS ALTAS EN SATISFACCIÓN

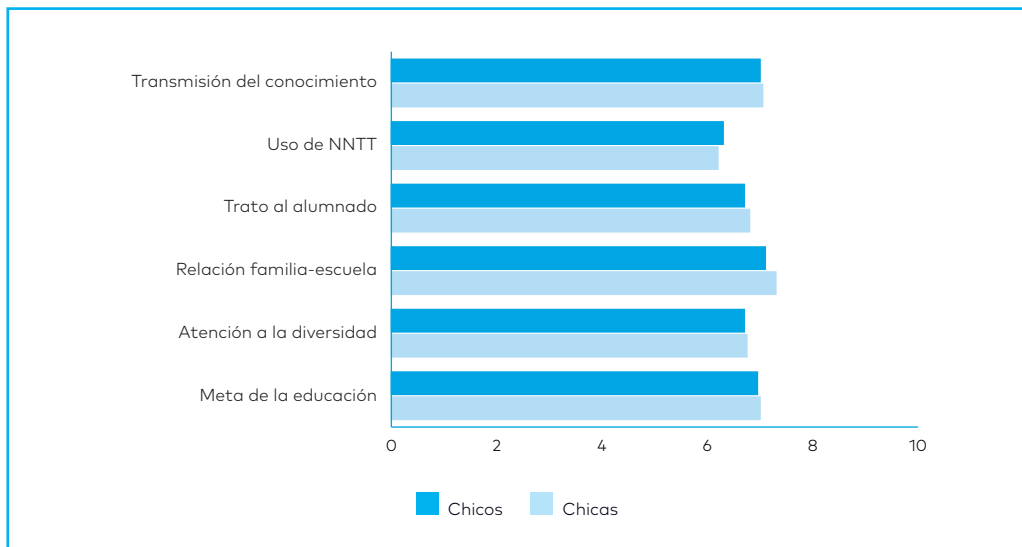
| | CHICOS | CHICAS |
|-------|--|--|
| Top 1 | El respeto que las/os profesoras/es tienen a las/os alumnas/os | Cómo el centro favorece la participación de padres y madres mediante reuniones, tutorías, cursos, etc. |
| Top 2 | Cómo el centro favorece la participación de padres y madres mediante reuniones, tutorías, cursos, etc. | El respeto que las/os profesoras/es tienen a las/os alumnas/os |
| Top 3 | Cómo se implican padres y madres en la educación contactando con las/os profesoras/es | Cómo es la comunicación entre las/os profesoras/es y los padres o las madres |
| Top 4 | Cómo es la comunicación entre las/os profesoras/es y los padres o las madres | Cómo se implican padres y madres en la educación contactando con las/os profesoras/es |
| Top 5 | Cómo facilitan las/os profesoras/es la participación de todos las/os alumnas/os en las actividades que se proponen | Los ejemplos o ejercicios que ponen las/os profesoras/es |

Nota: En esta tabla se representan las 5 competencias con mayores puntuaciones de satisfacción obtenidas por chicos y chicas ordenadas de manera descendente, siendo el Top 1 la competencia más valorada.

En relación a la participación, los chicos también valoraban como especialmente relevante que se favorezca la participación de todo el alumnado en las actividades que se proponen. Por último, chicos y chicas destacan la importancia de la relación de respeto en el trato con el alumnado.

En la Figura 4.22 se presenta el grado de satisfacción del alumnado con distintos activos de su propia escuela. Los aspectos con los que alumnas y alumnos se sentían más satisfechos tenían que ver con la relación familia-escuela, la transmisión del conocimiento y la meta de la educación. En contraste, el menos valorado hacía referencia al uso de las nuevas tecnologías. La comparación en función del género en el grado de satisfacción con los seis bloques referidos a la escuela ideal reveló únicamente diferencias significativas en la satisfacción relativa a la relación entre familia y escuela, $F(1, 1576) = 6.23, p = .013, \eta^2 < .01$, siendo mayor en chicas que en chicos.

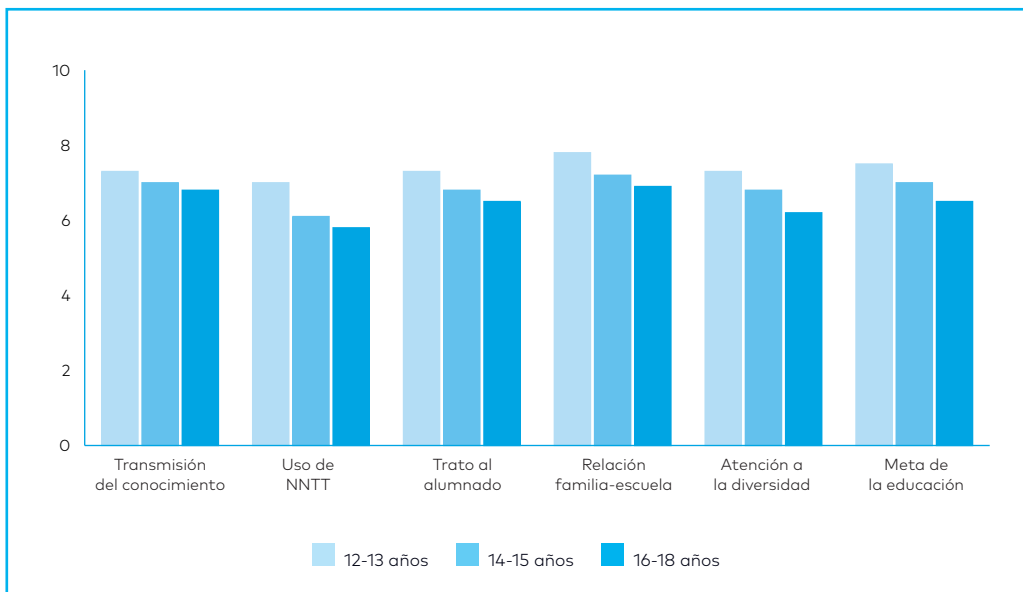
FIGURA 4.22. PUNTUACIONES MEDIAS DE SATISFACCIÓN CON LA ESCUELA SEGÚN CHICAS Y CHICOS ADOLESCENTES



En la Figura 4.23 se pueden observar las diferencias entre los distintos grupos de edad en el nivel de satisfacción mostrado por chicos y chicas adolescentes con sus escuelas. Los resultados muestran diferencias significativas en la satisfacción con la escuela en todas las dimensiones: transmisión de conocimiento, $F(2, 1575) = 30.86, p < .001, \eta^2 = .04$, uso de las nuevas tecnologías, $F(2, 1575) = 36.26, p < .001, \eta^2 = .04$, trato a los alumnos, $F(2, 1575) = 34.74, p < .001, \eta^2 = .04$, relación entre familia y escuela, $F(2, 1575) = 26.59, p < .001, \eta^2 = .03$, atención a la

diversidad, $F(2, 1575) = 48.09, p < .001, \eta^2 = .06$ y meta de la educación, $F(2, 1575) = 36.76, p < .001, \eta^2 = .04$. Los análisis complementarios señalaron que las puntuaciones en las dimensiones escolares evaluadas por los menores con edades comprendidas entre 12 y 13 años son mayores que las puntuaciones del grupo comprendido entre los 16 y los 18 años, presentando el grupo de edad de 14-15 años puntuaciones intermedias entre ambos. Estos datos indicaron que la satisfacción con la escuela va disminuyendo a medida que el alumnado va creciendo, y, particularmente, con el paso de la ESO a Bachillerato. No se encontraron efectos de interacción entre el género y la edad de los menores.

FIGURA 4.23. PUNTUACIONES MEDIAS DE SATISFACCIÓN CON LA ESCUELA SEGÚN CHICAS Y CHICOS EN FUNCIÓN DE LA EDAD



Por último, la comparación entre la importancia que chicos y chicas conceden a las características de la escuela ideal y su nivel de satisfacción con la presencia de las mismas en la propia escuela ofreció algunos datos interesantes. Como era de esperar, en la mayoría de las características las diferencias fueron favorables a la importancia, que siempre estuvo por encima del nivel de satisfacción, sobre todo en el caso de las chicas que tendieron a mostrarse más exigentes. Sin embargo, chicos y chicas coincidieron en las características en las que surgieron las mayores discrepancias que fueron las tres relativas al trato al alumnado por parte del profesorado. También hubo discrepancias entre importancia y satisfacción en

otras dos, "Que las/os profesoras/es expliquen bien" y en que "ayuden al alumnado a alcanzar los mejores resultados académicos posibles" (Figuras 4.24 y 4.25).

FIGURA 4.24. LAS CINCO CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA IDEAL EN LA QUE APARECEN MÁS DISCREPANCIAS ENTRE IMPORTANCIA Y SATISFACCIÓN (CHICOS)

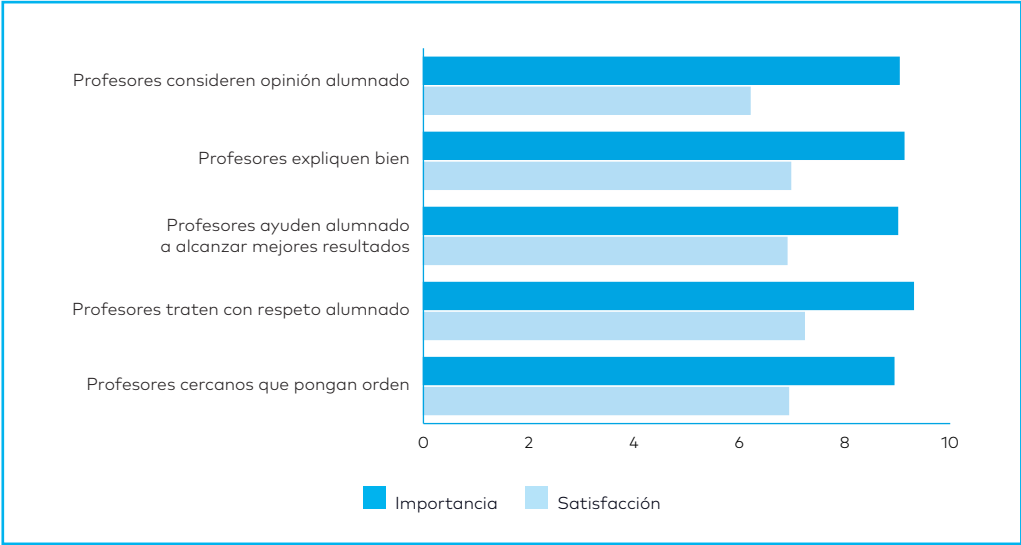
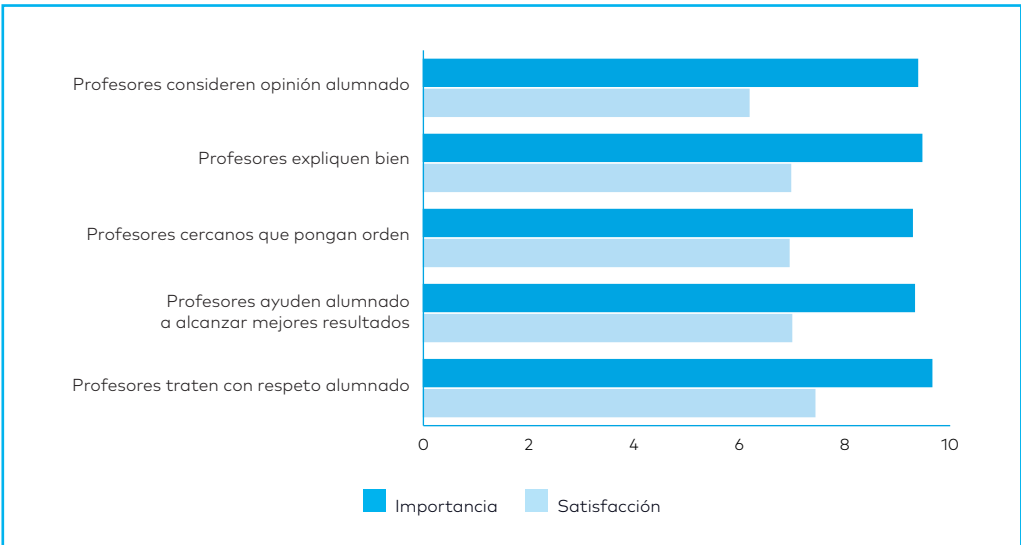


FIGURA 4.25. LAS CINCO CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA IDEAL EN LA QUE APARECEN MÁS DISCREPANCIAS ENTRE IMPORTANCIA Y SATISFACCIÓN (CHICAS)



Satisfacción escolar del profesorado

Además de la satisfacción que chicos y chicas adolescentes mostraban con su escuela, se exploró la satisfacción que tenía el profesorado con la misma.

Utilizando la *Escala de Satisfacción con los Activos de la propia Escuela* se les preguntó en qué medida consideraban que sus centros educativos poseían las características listadas. Las puntuaciones indican su grado de satisfacción con los aspectos citados. En negrita se muestran las características con las que se mostraban más satisfechos, mientras que los asteriscos indican en cuáles aparecían diferencias entre profesores y profesoras.

La Tabla 4.27 presenta las puntuaciones que indican en qué medida profesores y profesoras están satisfechos con ciertas características de su centro educativo. Las puntuaciones fueron más altas que las otorgadas por su alumnado, situándose la mayoría entre una puntuación de 7 y 8.

En términos generales, la satisfacción de profesores y profesoras fue similar, no encontrándose diferencias significativas. Resulta interesante destacar que uno de los aspectos con los que estaban menos satisfechos fue precisamente el mismo que el señalado por chicos y chicas adolescentes "El trabajo con ordenadores e internet en clase".

Los aspectos ante los cuales se mostraron más satisfechos son presentados en la siguiente tabla, donde puede apreciarse que, aunque en diferente orden, profesores y profesoras destacan las mismas cuestiones relativas al respeto al alumnado, la participación de las familias y la formación integral que abarque tanto componentes de educación en valores como otros más académicos.

La Figura 4.26 representa el grado de satisfacción del profesorado con distintos aspectos de su propia escuela. La dimensión con la que se sentían más satisfechos era la relativa a la meta de la educación, seguida de la trasmisión del conocimiento, la atención a la diversidad y el trato al alumnado. Sin embargo, la dimensión peor valorada fue la relativa al uso de las nuevas tecnologías.

La comparación en función del género del profesorado reveló que existían diferencias en la satisfacción de profesores y profesoras en la relación entre familia y escuela, $F(1,200) = 6.07$; $p = .02$; $\eta^2 = .03$, de forma que las profesoras se sentían más satisfechas con esta característica de sus escuelas.

No se encontraron diferencias significativas entre profesores y profesoras en su satisfacción con el resto de características (véase Figura 4.26).

TABLA 4.27. VALORACIÓN DE PROFESORES Y PROFESORAS DE SU PROPIA ESCUELA

| | PROFESORES (M(DT)) | PROFESORAS M(DT) |
|---|-----------------------|---------------------|
| Transmisión del conocimiento | | |
| Cómo organizan las/os profesoras/es las clases | 7.66 (1.43) | 7.94 (1.25) |
| Cómo de bien explican las/os profesoras/es | 7.85 (1.40) | 7.82 (1.41) |
| Los ejemplos o ejercicios que ponen las/os profesoras/es | 7.86 (1.40) | 7.91 (1.24) |
| Uso de NNTT | | |
| El uso de nuevas tecnologías para facilitar el aprendizaje | 7.14 (1.74) | 7.25 (1.76) |
| El uso de diferentes tecnologías para presentar el contenido de la asignatura (vídeos, audios, Power Point, programas online, etc.) . . . | 7.34 (1.71) | 7.14 (1.78) |
| El trabajo con ordenadores e internet en clase | 6.70 (2.01) | 6.85 (2.09) |
| Trato al alumnado | | |
| Cómo las/os profesoras/es escuchan y toman en cuenta la opinión de las/os alumnas/os | 7.38 (1.69) | 7.74 (1.46) |
| El respeto que las/os profesoras/es tienen a las/os alumnas/os | 8.34 (1.55) | 8.39 (1.49) |
| Cómo las/os profesoras/es son cercanos y saben poner orden en las clases* | 7.57 (1.78) | 8.07 (1.38) |
| Relación familia-escuela | | |
| Cómo es la comunicación entre las/os profesoras/es y los padres o las madres* | 7.62 (1.94) | 8.24 (1.49) |
| Cómo se implican padres y madres en la educación contactando con las/os profesoras/es* | 6.07 (2.25) | 6.73 (2.14) |
| Cómo el centro favorece la participación de padres y madres mediante reuniones, tutorías, cursos, etc* | 8.29 (1.53) | 8.54 (1.58) |
| Atención a la diversidad | | |
| Cómo facilitan las/os profesoras/es la participación de todos en las actividades que se proponen | 7.99 (1.42) | 8.28 (1.44) |
| Cómo ajustan las/os profesoras/es ajustan los contenidos a las habilidades y necesidades de las/os estudiantes | 7.79 (1.45) | 8.11 (1.24) |
| Cómo las tareas que ponen las/os profesoras/es se adaptan a las diferentes capacidades de las/os alumnas/os | 7.67 (1.52) | 7.92 (1.38) |
| Meta de la educación | | |
| La manera en que las/os profesoras/es os ayudan a alumnas/os a alcanzar los mejores resultados académicos posibles | 8.08 (1.31) | 8.35 (1.27) |
| Cómo las/os profesoras/es buscan el bienestar de las/os alumnas/os y vuestra formación como personas adultas | 8.28 (1.40) | 8.43 (1.22) |
| Cómo las/os profesoras/es educan en valores cívicos y democráticos | 8.10 (1.60) | 8.50 (1.30) |

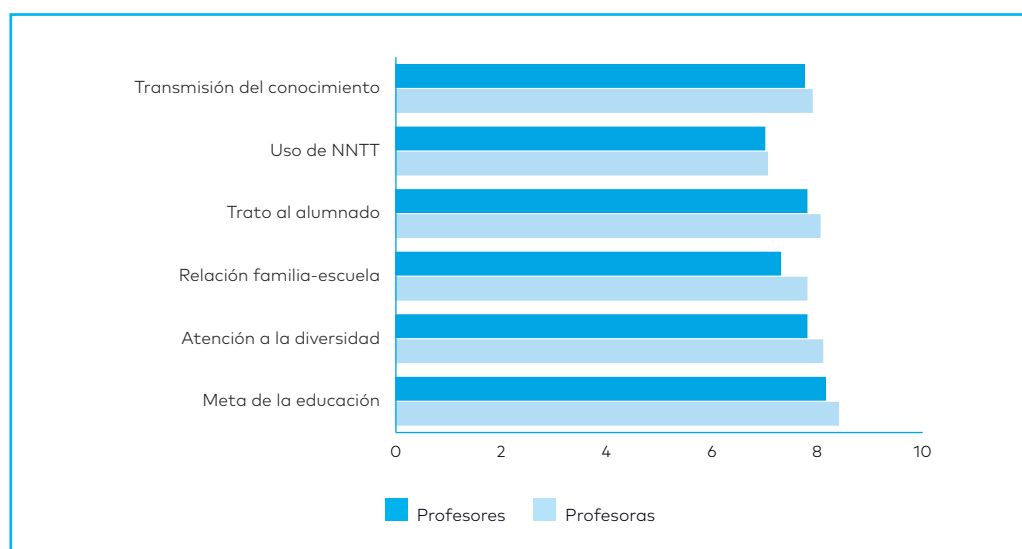
Nota 1: El rango de las respuestas oscila de 0 a 10 (0=muy poco; 10=mucho). Nota 2: Las características de la escuela en las que se encuentran diferencias significativas entre profesores y profesoras están marcadas con asteriscos (* $p < .05$; ** $p < .001$). Nota 3: Las 5 características más valoradas aparecen en negrita (Top 5).

TABLA 4.28. LAS CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO EN LAS QUE PROFESORES Y PROFESORAS PRESENTAN PUNTUACIONES MÁS ALTAS EN SATISFACCIÓN

| | PROFESORES | PROFESORAS |
|-------|---|--|
| Top 1 | El respeto que las/os profesoras/es tienen a las/os alumnas/os | Cómo el centro favorece la participación de padres y madres mediante reuniones, tutorías, cursos, etc. |
| Top 2 | Cómo el centro favorece la participación de padres y madres mediante reuniones, tutorías, cursos, etc. | Cómo las/os profesoras/es educan en valores cívicos y democráticos |
| Top 3 | Cómo profesoras/es buscan el bienestar de las/os alumnas/os y vuestra formación como personas adultas | Cómo profesoras/es buscan el bienestar de las/os alumnas/os y vuestra formación como personas adultas |
| Top 4 | Cómo las/os profesoras/es educan en valores cívicos y democráticos | El respeto que las/os profesoras/es tienen a las/os alumnas/os |
| Top 5 | La manera en que profesoras/es os ayudan a alumnas/os a alcanzar los mejores resultados académicos posibles | Cómo facilitan las/os profesoras/es la participación de todos las/os alumnas/os en las actividades que se proponen |

Nota: En esta tabla se representan las 5 características del centro en las que profesores y profesoras presentan puntuaciones más altas en satisfacción ordenadas de manera descendente, siendo el Top 1 la competencia más valorada.

FIGURA 4.26. PUNTUACIONES MEDIAS DE SATISFACCIÓN ESCOLAR SEGÚN PROFESORES Y PROFESORAS



Por último, las figuras 4.27 y 4.28 presentan aquellas características de la escuela ideal en las que surgieron las mayores diferencias entre la importancia que el profesorado les daba y la percepción de en qué medida en sus propias escuelas se daban esas características.

FIGURA 4.27. LAS CINCO CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA IDEAL EN LA QUE APARECEN MÁS DISCREPANCIAS ENTRE IMPORTANCIA Y SATISFACCIÓN (PROFESORES)

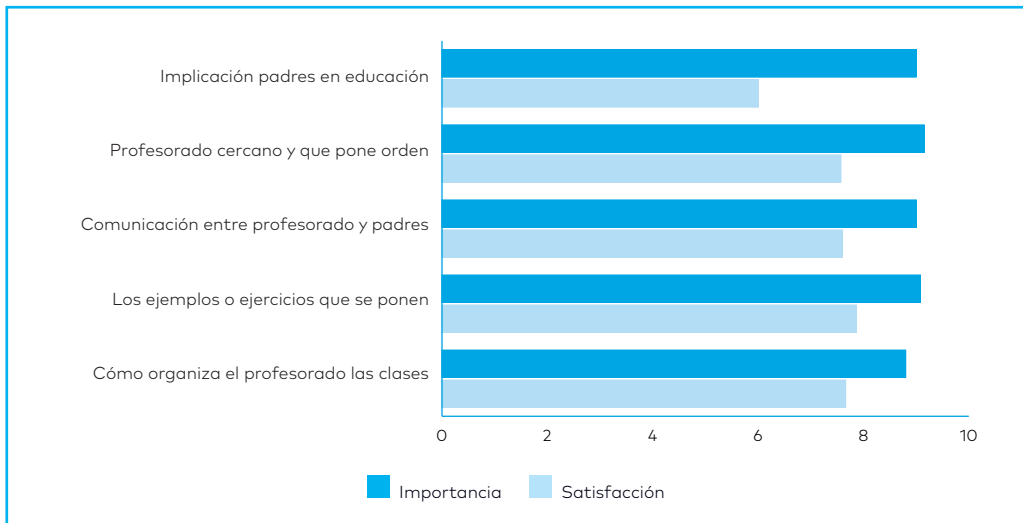
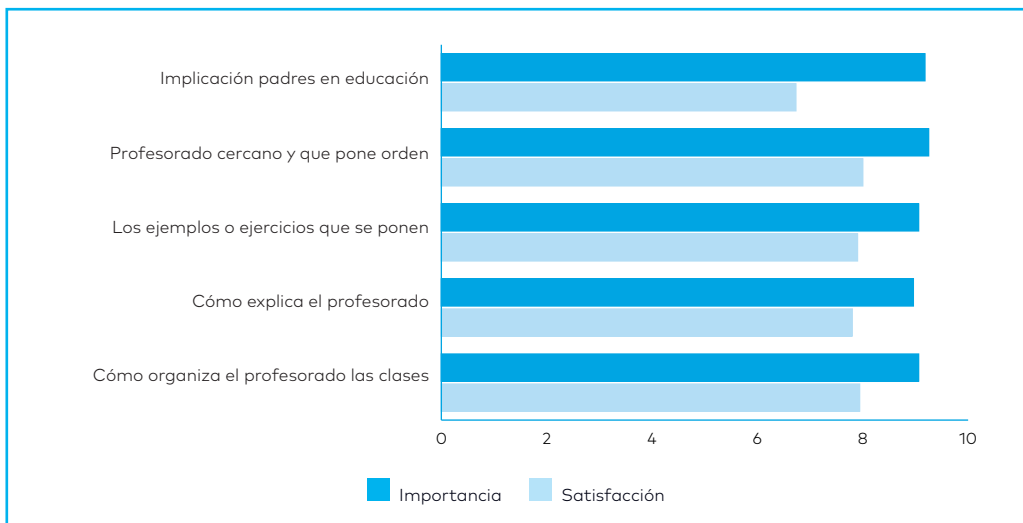


FIGURA 4.28. LAS CINCO CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA IDEAL EN LA QUE APARECEN MÁS DISCREPANCIAS ENTRE IMPORTANCIA Y SATISFACCIÓN (PROFESORAS)



Tanto profesores como profesoras coincidieron en que las mayores discrepancias se presentaron en algunos aspectos relativos a la relación entre familia y escuela, que generaba una alta insatisfacción entre el profesorado, y en otros referidos a la transmisión del conocimiento. La capacidad para mostrarse cercano al alumnado a la vez que se pone orden en el aula también generó discrepancias acusadas.

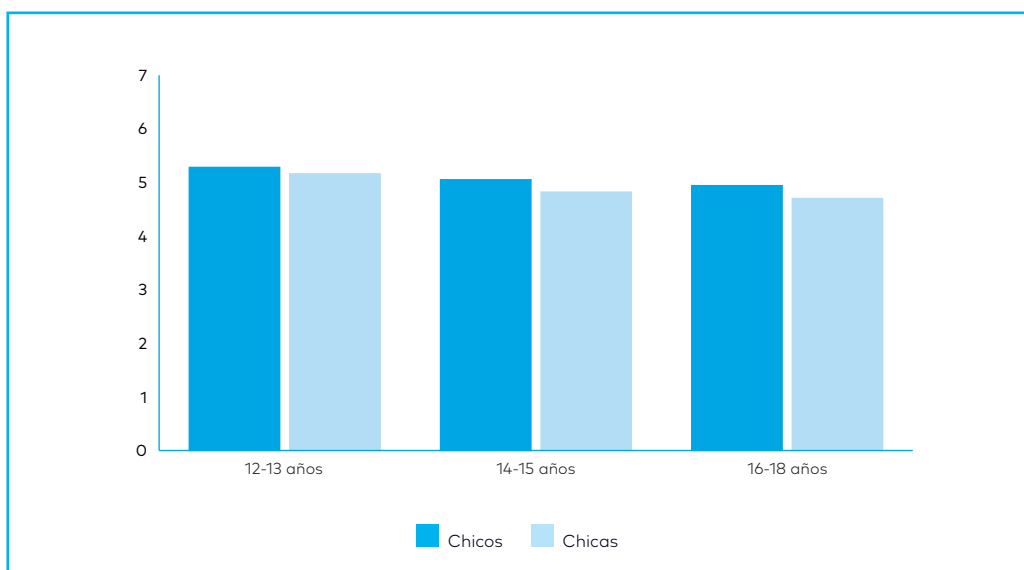
4.4. COMPETENCIAS PERSONALES Y AJUSTE ADOLESCENTE. DIFERENCIAS DE GÉNERO Y TRAYECTORIAS EVOLUTIVAS

Satisfacción vital

Para conocer los niveles de satisfacción vital en los sujetos participantes de la investigación se utilizó el instrumento *Satisfacción con la vida* (Diener et al., 1985). La escala evalúa la satisfacción vital en adolescentes a través de una única puntuación global. El instrumento estaba compuesto de 5 ítems tipo Likert con 7 opciones de respuesta, desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 7 (*totalmente de acuerdo*).

Las variaciones de la satisfacción vital con la edad y el género del alumnado quedan reflejadas en la Figura 4.29, mientras que en la Tabla 4.29 aparecen las puntuaciones medias junto a sus desviaciones típicas.

FIGURA 4.29. SATISFACCIÓN VITAL SEGÚN EDAD Y GÉNERO



**TABLA 4.29. SATISFACCIÓN VITAL
SEGÚN EDAD Y GÉNERO**

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 5.28 | 5.16 | 5.05 | 4.82 | 4.94 | 4.70 |
| DT | 1.13 | 1.21 | 1.10 | 1.18 | 1.05 | 1.19 |

Los resultados en esta escala indicaron la existencia de una relación significativa entre la satisfacción vital y el género, $F(1, 1605) = 11.91, p < .001, \eta^2 = .01$ y también entre la satisfacción vital y la edad, $F(2, 1604) = 16.69, p < .001, \eta^2 = .02$. Los resultados del análisis de medias mostraron niveles significativamente más altos de satisfacción vital entre los chicos ($M = 5.07, DT = 1.10$) que entre las chicas ($M = 4.87, DT = 1.21$).

Además, la satisfacción vital parece disminuir conforme aumenta la edad del alumnado. Los análisis *post hoc* indicaron la existencia de diferencias significativas entre el grupo de 12 a 13 años ($M = 5.21, DT = 1.18$) y el de 14-15 años ($M = 4.93, DT = 1.14$); y entre el grupo de 12 a 13 años y el de 16-18 años ($M = 4.81, DT = 1.14$), no dándose dicha diferencia en las comparaciones entre otros grupos de edad, como puede observarse en la Figura 4.29. En cambio, no se observó ningún efecto de interacción estadísticamente significativo entre el género y la edad.

El nivel socioeconómico familiar se asoció de forma significativa con el nivel de satisfacción vital adolescente, $F(2, 1590) = 19.02, p < .001, \eta^2 = .02$. Los análisis *post hoc* indicaron que chicos y chicas de mayor nivel socioeconómico se situaron significativamente por encima de los de nivel bajo, mientras que los de nivel medio ocuparon una posición intermedia ($M = 4.56, 4.91$ y 5.11 , para niveles bajo, medio y alto, respectivamente).

Cuando se tuvo en cuenta el nivel educativo de madres y padres se observó que ambos niveles se relacionaron significativamente con la satisfacción vital de sus hijas e hijos. Así, en el caso del nivel educativo materno, $F(2, 1427) = 11.20, p < .001, \eta^2 = .02$, chicos y chicas con madres de mayor nivel educativo mostraron más satisfacción vital que aquellos con madres menos formadas, mientras los de madres con estudios secundarios se situaron entre ambos ($M = 4.81, 4.97$ y 5.17 , para niveles bajo, medio y alto). Por otro lado, se observaron resultados similares en relación al nivel educativo paterno, $F(2, 1364) = 5.39, p < .01, \eta^2 = .01$ ($M = 4.89, 4.93$ y 5.14 , para niveles bajo, medio y alto, respectivamente).

Autoestima

Para conocer los niveles de autoestima en los sujetos participantes de la investigación se utilizó el instrumento *Autoestima General* (Rosenberg, 1965). La escala evalúa la autoestima en adolescentes a través de una única puntuación global. El instrumento estaba compuesto por 10 ítems que se responden en una escala Likert de 1 (*muy en desacuerdo*) a 4 (*muy de acuerdo*).

Las variaciones de la autoestima con la edad y el género del alumnado quedan reflejadas en la Figura 4.30, mientras que en la Tabla 4.30 aparecen las puntuaciones medias junto a sus desviaciones típicas.

FIGURA 4.30. AUTOESTIMA SEGÚN EDAD Y GÉNERO

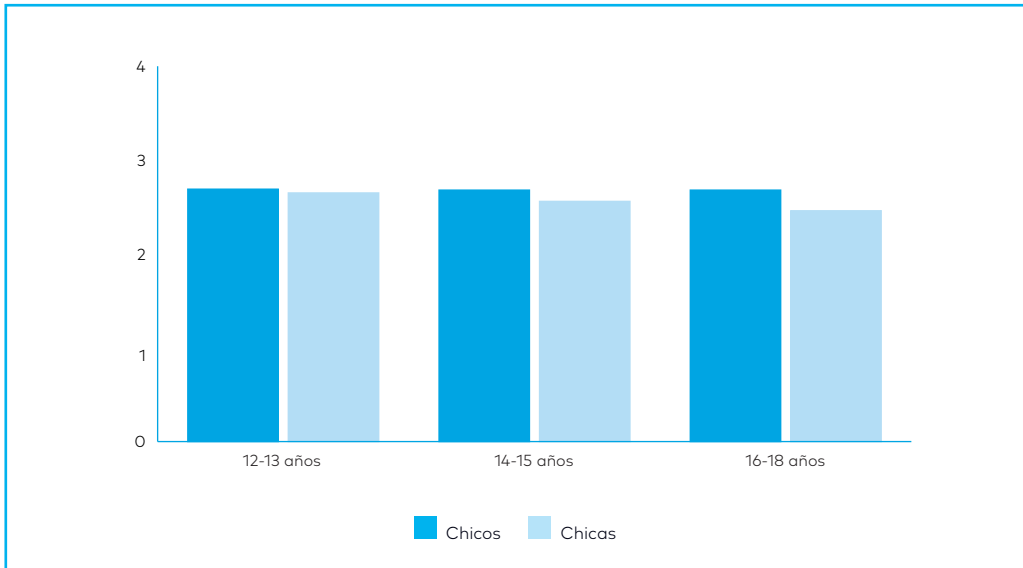


TABLA 4.30. AUTOESTIMA SEGÚN EDAD Y GÉNERO

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 2.69 | 2.65 | 2.68 | 2.56 | 2.68 | 2.46 |
| DT | 0.53 | 0.57 | 0.51 | 0.52 | 0.47 | 0.50 |

Los resultados en esta escala indicaron la existencia de una relación significativa entre la autoestima y el género, $F(1, 1589) = 30.06, p < .001, \eta^2 = .02$ y también

entre la autoestima y la edad, $F(2, 1588) = 5.41, p < .01, \eta^2 < .01$. Los resultados del análisis de medias mostraron niveles significativamente más altos de autoestima entre los chicos ($M = 2.68, DT = 0.50$) que entre las chicas ($M = 2.54, DT = 0.53$). Estas diferencias de género, no obstante, no se apreciaron en el tramo de edad comprendido entre 12 y 13 años. Además, la autoestima parece disminuir conforme aumenta la edad del alumnado. Los análisis *post hoc* indicaron la existencia de una diferencia significativa entre el grupo de 12 a 13 años ($M = 2.67, DT = 0.55$) y el de 16-18 años ($M = 2.56, DT = 0.50$), no dándose dicha diferencia en las comparaciones entre otros grupos de edad.

Se observó que el efecto de interacción entre el género y la edad fue estadísticamente significativo ($p = .013$), mientras que los chicos se mantuvieron estables en las puntuaciones, las chicas experimentaron un descenso en autoestima a medida que aumentaron su edad, habiendo diferencias entre las chicas de 12-13 años y de 14-15 años con las de 16-18 años.

El nivel socioeconómico familiar se asoció de forma significativa con el nivel de autoestima de sus hijas e hijos adolescentes, $F(2, 1575) = 12.58, p < .001, \eta^2 = .02$. Los análisis *post hoc* indicaron que chicos y chicas de mayor nivel socioeconómico se situaron significativamente por encima de los de nivel bajo, mientras que los de nivel medio ocuparon una posición intermedia ($M = 2.45, 2.59$ y 2.66 , para niveles bajo, medio y alto, respectivamente).

Cuando se tuvo en cuenta el nivel educativo de madres y padres se observó que tuvieron una relación significativa con la autoestima de sus hijos e hijas. Así, en el caso del nivel educativo materno, $F(2, 1415) = 7.65, p < .001, \eta^2 = .01$, chicos y chicas con madres de mayor nivel mostraron más autoestima que aquellos con madres menos formadas, mientras los de madres con estudios secundarios se situaron entre ambos ($M = 2.56, 2.60$ y 2.70 , para niveles bajo, medio y alto). Resultados similares se observaron en relación al nivel educativo paterno, $F(2, 1351) = 6.18, p < .01, \eta^2 = .01$ ($M = 2.58, 2.60$ y 2.70 , para niveles bajo, medio y alto, respectivamente).

Propósito de vida

El significado o propósito que chicas y chicos atribuían a sus vidas fue evaluado a través de la versión traducida al español del instrumento *Meaning in Life Questionnaire* (MLQ; Steger *et al.*, 2006). Esta escala se compone de 10 ítems que se responden en una escala Likert de 1 (*totalmente falso*) a 7 (*totalmente verdadero*) y ofrecen información de dos dimensiones relativas al propósito de vida: la presencia de significado y la búsqueda de sentido.

PRESENCIA DE SIGNIFICADO

En primer lugar, se describen los resultados relativos a la presencia de significado de la vida, que hace referencia a la percepción de los chicos y las chicas adolescentes sobre el significado que tienen sus vidas, es decir, en qué medida creen que sus vidas tienen sentido. En la Figura 4.31 se representan los cambios en la dimensión de *Presencia de significado* relacionados con la edad en chicos y chicas, mientras que en la Tabla 4.31 aparecen las puntuaciones medias junto a sus desviaciones típicas.

FIGURA 4.31. PRESENCIA DE SIGNIFICADO EN LA VIDA EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL GÉNERO

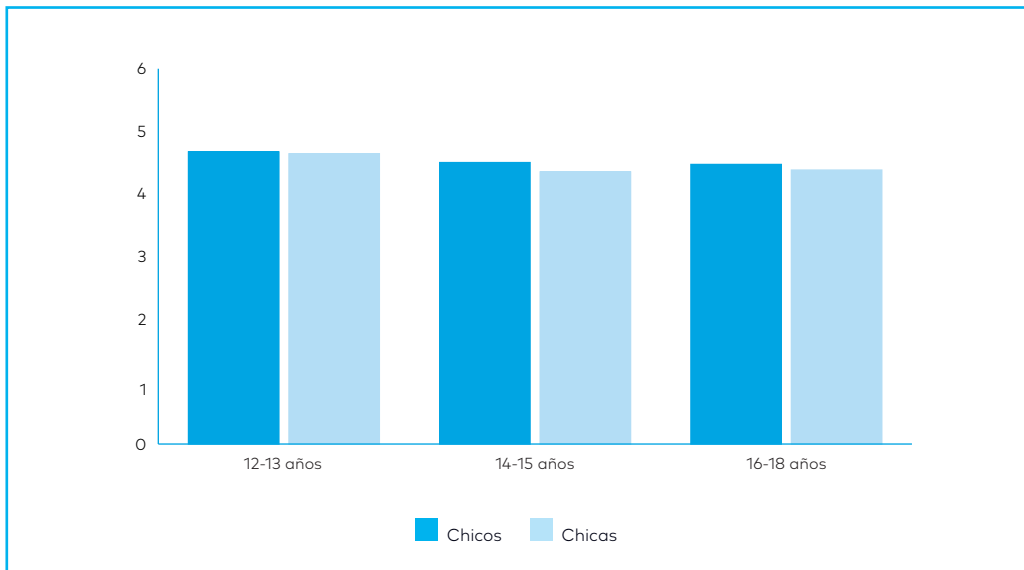


TABLA 4.31. PRESENCIA DE SIGNIFICADO DE LA VIDA SEGÚN LA EDAD Y EL GÉNERO

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 4.67 | 4.64 | 4.50 | 4.35 | 4.47 | 4.38 |
| DT | 1.05 | 0.90 | 0.97 | 0.93 | 0.87 | 0.86 |

Los resultados del análisis factorial de la varianza indicaron que tanto el género, $F(1, 1603) = 3.88, p < .05, \eta^2 < .01$, como la edad, $F(2, 1603) = 10.15, p < .001, \eta^2 =$

.01, estaban relacionados significativamente con la presencia de significado de la vida. En concreto, atendiendo exclusivamente al género, los chicos ($M = 4.55$, $DT = 0.96$) puntuaron más alto en esta dimensión que las chicas ($M = 4.46$, $DT = 0.90$). Es decir, los chicos tenían el sentimiento subjetivo de que sus vidas tenían significado y un propósito claro en mayor medida que las chicas. En relación a la edad, los análisis *post hoc* indicaron que chicos y chicas con 12 y 13 años ($M = 4.66$, $DT = 0.98$) mostraron puntuaciones más elevadas que los que tenían entre 14 y 15 años ($M = 4.43$, $DT = 0.95$). Dicho de otra forma, aquellos/las adolescentes más jóvenes sentían con más seguridad en comparación a los de mayor edad que sus vidas tenían significado, una misión o un propósito. No obstante, tras este descenso a los 14 y 15 años, las puntuaciones tendían a mantenerse estables durante el periodo de entre 16 y 18 años ($M = 4.23$, $DT = 0.87$). No se observaron efectos de interacción significativos entre género y edad, lo que indica que los cambios relacionados con la edad fueron similares en chicos y chicas.

El nivel socioeconómico familiar no se asoció de forma significativa con la presencia de significado de la vida, ya que adolescentes de nivel socioeconómico alto ($M = 4.44$), medio ($M = 4.51$) y bajo ($M = 4.50$) mostraron puntuaciones similares.

Igualmente, el nivel educativo de madres y padres tampoco estuvo relacionado con las puntuaciones en presencia de significado de la vida de sus hijos e hijas. Es decir, la presencia de significado era similar en adolescentes cuyos padres tenían mayor o menor nivel educativo.

BÚSQUEDA DE SENTIDO

En segundo lugar, se describen los resultados para la dimensión de *Búsqueda de sentido en la vida*, es decir, en qué medida chicas y chicos hacían un esfuerzo por tratar de comprender o buscar sentido a sus vidas. En la Figura 4.32 se representan los cambios en búsqueda de sentido por edad en chicos y chicas, mientras que en la Tabla 4.32 aparecen las puntuaciones medias junto a sus desviaciones típicas.

Los resultados del análisis factorial de la varianza indicaron que existían diferencias significativas en la búsqueda de sentido en la vida en función del género, $F(1, 1603) = 13.23$, $p < .001$, $\eta^2 = .08$., pero no de la edad. De esta forma, las chicas ($M = 4.56$, $DT = 1.35$) buscaban de forma activa sentido a sus vidas en mayor medida que los chicos ($M = 4.31$, $DT = 1.42$). En cambio, ni la edad ni el efecto combinado entre género y edad estuvieron relacionados significativamente con esta dimensión. Este resultado indicó que, en primer lugar, la

medida en la que chicas y chicos trataban de darle sentido o propósito a sus vidas fue similar en todas las edades y que, en segundo lugar, las diferencias en función del género fueron similares en los tres grupos de edad.

FIGURA 4.32. BÚSQUEDA DE SENTIDO EN LA VIDA EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL GÉNERO

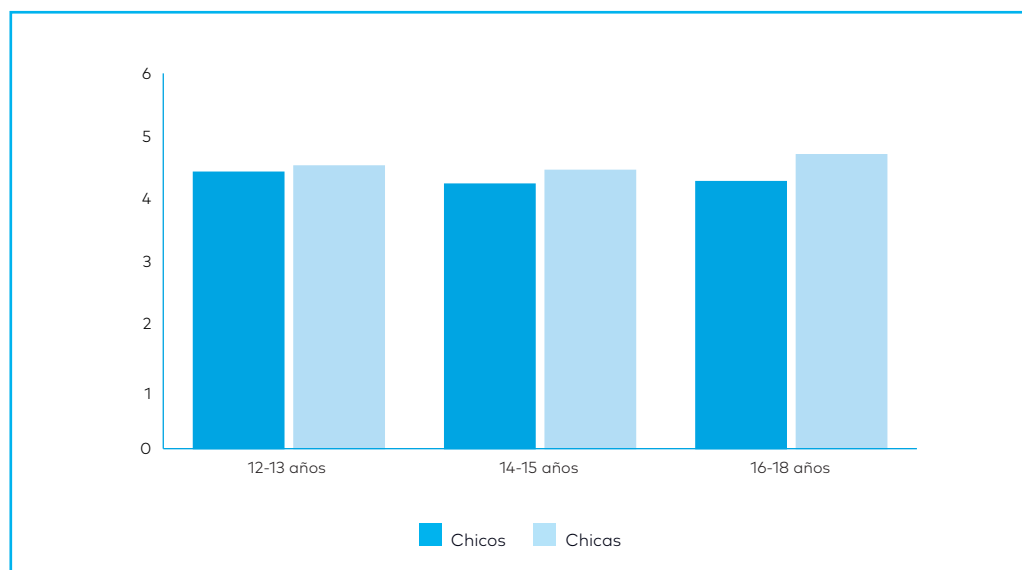


TABLA 4.32. BÚSQUEDA DE SENTIDO EN LA VIDA SEGÚN LA EDAD Y EL GÉNERO

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 4.42 | 4.52 | 4.23 | 4.45 | 4.27 | 4.70 |
| DT | 1.47 | 1.43 | 1.40 | 1.30 | 1.38 | 1.31 |

Atendiendo al nivel socioeconómico familiar, la búsqueda de sentido de la vida era similar en adolescentes procedentes de familias con mayor y menor nivel socioeconómico.

Tampoco el nivel educativo de madres y padres tuvo una relación significativa con la búsqueda de sentido en la vida de sus hijos e hijas. Así, el esfuerzo que hacían por buscar sentido a sus vidas era independiente del nivel educativo materno y paterno.

Autocontrol

Para la evaluación del autocontrol de chicos y chicas se empleó la versión adaptada al castellano de la *Brief Self-control Scale* (Tangney *et al.*, 2004; Oliva *et al.*, 2019). Se trata de una escala que, mediante 9 ítems tipo Likert de 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*), evalúa el grado de autocontrol en relación con pensamientos, emociones e impulsos, y con la autorregulación de la conducta.

En la Figura 4.33 se representan los cambios en autocontrol relacionados con la edad en chicos y chicas, mientras que en la Tabla 4.33 aparecen las puntuaciones medias junto a sus desviaciones típicas.

FIGURA 4.33. AUTOCONTROL EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL GÉNERO

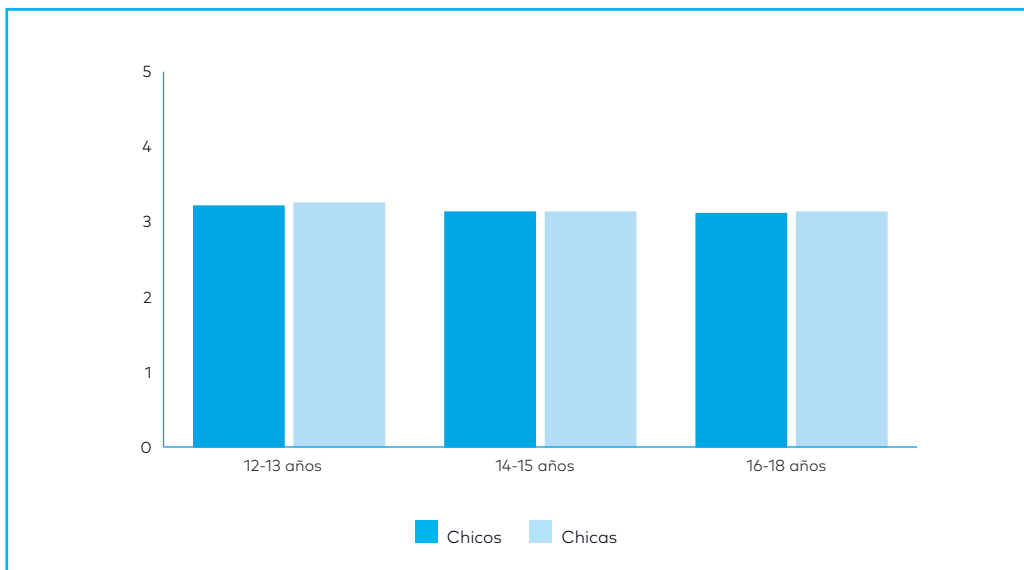


TABLA 4.33. AUTOCONTROL SEGÚN LA EDAD Y EL GÉNERO

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 3.21 | 3.25 | 3.13 | 3.13 | 3.11 | 3.13 |
| DT | 0.67 | 0.66 | 0.56 | 0.61 | 0.55 | 0.54 |

Los resultados del análisis factorial de la varianza indicaron que no existían diferencias significativas en autocontrol en función del género, ya que chicos y chicas obtuvieron puntuaciones similares. En cambio, la edad sí marcó diferencias significativas, $F(2, 1584) = 5.11, p < .01, \eta^2 = .01$, ya que los análisis *post hoc* indicaron que chicos y chicas con edades comprendidas entre 14 y 15 años ($M = 3.13, DT = 0.59$) y los 16-18 años ($M = 3.12, DT = 0.55$) mostraron puntuaciones más bajas en autocontrol que quienes tenían 12 o 13 años ($M = 3.23, DT = 0.67$). Por tanto, se observa un descenso significativo en la competencia de autocontrol entre los 12 y 13 años, que después tiende a estabilizarse entre los 14 y 18 años. No se observaron efectos de interacción significativos entre género y edad, por lo que los cambios relacionados con la edad fueron similares en chicos y chicas.

El nivel socioeconómico familiar se asoció de forma significativa con el nivel de autocontrol adolescente, $F(2, 1574) = 4.81, p < .01, \eta^2 = .01$. Los análisis *post hoc* indicaron que chicos y chicas de mayor nivel socioeconómico se situaron significativamente por encima de los de nivel bajo, mientras que los de nivel medio ocuparon una posición intermedia ($M = 3.04, 3.14$ y 3.19 , para niveles bajo, medio y alto, respectivamente).

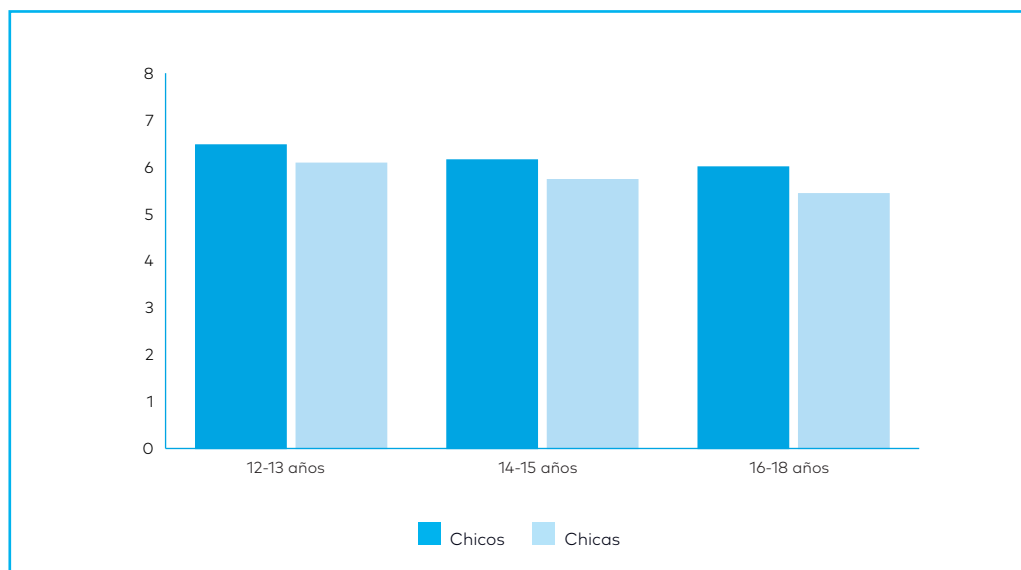
Cuando se tuvo en cuenta el nivel educativo de madres y padres se observó que tuvieron una relación significativa con el autocontrol de sus hijos e hijas. Así, en el caso del nivel educativo materno, $F(2, 1414) = 5.42, p < .01, \eta^2 = .01$, quienes tenían madres de mayor nivel mostraron más autocontrol que quienes tenían madres menos formadas, mientras los de madres con estudios secundarios se situaron entre ambos ($M = 3.11, 3.16$ y 3.24 , para niveles bajo, medio y alto). Resultados similares se observaron en relación al nivel educativo paterno, $F(2, 1350) = 6.43, p < .01, \eta^2 = .01$ ($M = 3.12, 3.17$ y 3.27 , para niveles bajo, medio y alto, respectivamente).

Comportamiento cívico

Para conocer los niveles de comportamiento cívico en los sujetos participantes de la investigación se utilizó el instrumento *Valores Cívicos* (construido *ad hoc* para la presente investigación). La escala evalúa el comportamiento cívico en adolescentes a través de una única puntuación global. El instrumento estaba compuesto de 10 ítems respondidos en una escala Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 10 (*totalmente de acuerdo*).

Las variaciones del comportamiento cívico con la edad y género del alumnado quedan reflejadas en la Figura 4.34, mientras que en la Tabla 4.34 aparecen las puntuaciones medias junto a sus desviaciones típicas.

**FIGURA 4.34. COMPORTAMIENTO CÍVICO
SEGÚN EDAD Y GÉNERO**



**TABLA 4.34. COMPORTAMIENTO CÍVICO
SEGÚN EDAD Y GÉNERO**

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 6.47 | 6.08 | 6.15 | 5.73 | 6.00 | 5.43 |
| DT | 1.94 | 2.00 | 1.74 | 1.87 | 1.60 | 1.69 |

Los resultados en esta escala indicaron la existencia de una relación significativa entre el comportamiento cívico y el género, $F(1, 1556) = 26.49, p < .001, \eta^2 = .02$, y también entre el comportamiento cívico y la edad, $F(2, 1555) = 12.56, p < .001, \eta^2 = .01$. Los resultados del análisis de medias mostraron niveles significativamente más altos de comportamiento cívico entre los chicos ($M = 6.18, DT = 1.75$) que entre las chicas ($M = 5.71, DT = 1.86$). Por otro lado, el comportamiento cívico parece disminuir conforme aumenta la edad del alumnado. Los análisis *post hoc* indicaron la existencia de diferencias significativas del grupo de 12 a 13 años ($M = 6.26, DT = 1.98$) con el de 14-15 años ($M = 5.92, DT = 1.82$) y con el de 16-18 años ($M = 5.69, DT = 1.68$), no dándose dicha diferencia en las comparaciones entre otros grupos de edad, como puede observarse en la Figura 4.34. No obstante, no se observó ningún efecto de interacción estadísticamente significativo entre el género y la edad.

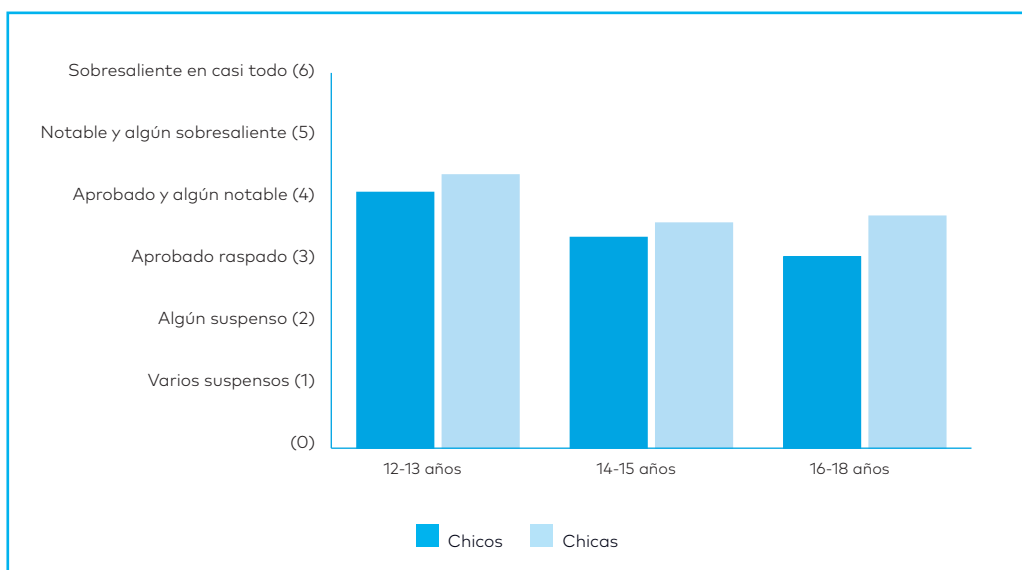
El nivel socioeconómico familiar no se asoció de forma significativa con el comportamiento cívico, lo que sugiere que la percepción que chicos y chicas tienen sobre sus valores cívicos no está ligado al nivel socioeconómico de la familia.

Cuando se tuvo en cuenta el nivel educativo de madres y padres, se observó que el nivel educativo materno se asoció con el comportamiento cívico de los menores, $F(2, 1386) = 3.15, p < .05, \eta^2 = .01$. Quienes tenían madres con nivel educativo bajo presentaban una mayor valoración de su comportamiento cívico que aquellos con madres formación intermedia, ($M = 6.03, 5.73$ y 5.93 , para niveles bajo, medio y alto). No ocurrió lo mismo con el nivel educativo paterno, el cual no se relacionó con el comportamiento cívico.

Rendimiento académico

Para conocer los niveles de rendimiento académico se preguntó a chicas y chicos por las calificaciones obtenidas al finalizar el pasado curso académico. Las opciones de respuesta oscilaron entre 1 y 6, siendo 1 = *varios suspensos (3 o más)*, 2 = *algún suspenso (1 o 2)*, 3 = *aprobado raspado o por los pelos*, 4 = *aprobado y algún notable*, 5 = *notable y algún sobresaliente* y 6 = *sobresaliente en casi todo*. Las variaciones del rendimiento académico con la edad y género del alumnado quedan reflejadas en la Figura 4.35, mientras que en la Tabla 4.35 aparecen las puntuaciones medias junto a sus desviaciones típicas.

FIGURA 4.35. RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN EDAD Y GÉNERO



**TABLA 4.35. RENDIMIENTO ACADÉMICO
SEGÚN EDAD Y GÉNERO**

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 4.09 | 4.37 | 3.37 | 3.60 | 3.06 | 3.71 |
| DT | 1.53 | 1.64 | 1.74 | 1.84 | 1.70 | 1.74 |

Los resultados en esta escala indicaron la existencia de una relación significativa entre el rendimiento académico y el género, $F(1, 1599) = 20.03, p < .001, \eta^2 = .01$, y también entre el rendimiento académico y la edad, $F(2, 1599) = 35.81, p < .001, \eta^2 = .04$. Más concretamente, los resultados del análisis de medias mostraron niveles significativamente más altos de rendimiento académico entre las chicas ($M = 3.87, DT = 1.77$) que entre los chicos ($M = 3.45, DT = 1.72$). Por otro lado, el rendimiento académico parece disminuir conforme aumenta la edad del alumnado. Los análisis *post hoc* indicaron la existencia de diferencias significativas del grupo de 12 a 13 años ($M = 4.23, DT = 1.59$) respecto a los grupos de 14-15 años ($M = 3.49, DT = 1.79$) y de 16-18 años ($M = 3.39, DT = 1.72$), no existiendo diferencias significativas entre los grupos de 14-15 años y de 16-18 años. Por último, no se observó ningún efecto de interacción estadísticamente significativo entre el género y la edad.

El nivel socioeconómico familiar estuvo asociado con el rendimiento académico de los menores, $F(2, 1583) = 21.817, p < .001, \eta^2 < .03$. Las pruebas *post hoc* mostraron que chicos y chicas procedentes de familias con nivel socioeconómico bajo ($M = 3.23$) presentaban un menor rendimiento académico que quienes procedían de hogares con un nivel socioeconómico medio ($M = 3.77$) y alto ($M = 4.04$).

De igual modo, el nivel educativo de los progenitores también estuvo asociado de forma significativa con el rendimiento académico de los hijos. En el caso del nivel educativo materno, $F(2, 1302) = 8.11, p < .001, \eta^2 < .01$, chicas y chicos cuyas madres tenían estudios universitarios ($M = 4.79$) presentaron un mayor rendimiento académico en el curso anterior que quienes tenían madres con estudios secundarios y primarios o sin estudios ($M = 3.36$ y 3.74 , respectivamente). Respecto al nivel formativo de los padres, $F(2, 1302) = 16.58, p < .001, \eta^2 < .02$, se observó, de igual modo, que hijos e hijas con padres que habían cursado estudios universitarios ($M = 3.47$) mostraron presentaron un mayor rendimiento académico que aquellos con padres con estudios primarios o sin estudios ($M = 3.31$), situándose en una posición intermedia quienes tenían padres que habían cursado estudios secundarios ($M = 3.82$).

Inteligencias múltiples

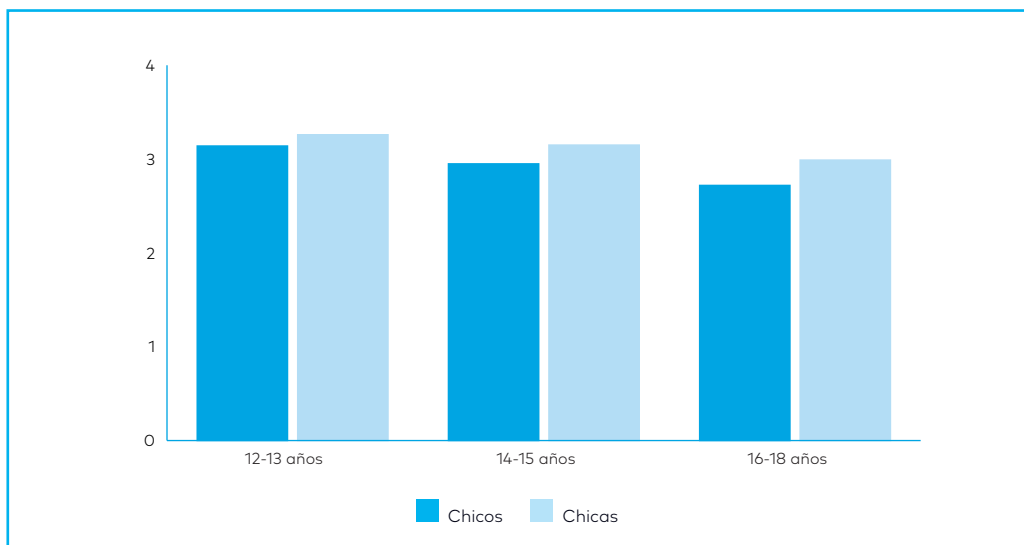
El constructo de inteligencias múltiples se evaluó a través de una versión traducida al castellano por nuestro equipo de investigación del instrumento *Multiple Intelligences Profiling Questionnaire* (MIPQ; Tirri, Nokelainen y Komulainen, 2013). El MIPQ es una escala multidimensional, compuesta por 28 ítems respondidos en una escala Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*), en la que chicos y chicas se autoevaluaban en siete tipos de inteligencias de acuerdo con la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner (1983).

Para facilitar la organización de este apartado, los resultados se presentan organizados por cada dimensión de inteligencia en el orden siguiente: *inteligencia lingüística*, *inteligencia lógico-matemática*, *inteligencia espacial*, *inteligencia musical*, *inteligencia cenestésico-corporal*, *inteligencia interpersonal* e *inteligencia intrapersonal*.

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

En primer lugar, se recogen los resultados relativos a la dimensión inteligencia lingüística, referida a la adecuada construcción de las oraciones y utilización de las palabras de acuerdo con sus significados y sonidos. Los cambios en esta habilidad en función de la edad y el género adolescente se recogen en la Figura 4.36, mientras que en la Tabla 4.36 aparecen las puntuaciones medias junto a sus desviaciones típicas.

FIGURA 4.36. INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL GÉNERO



**TABLA 4.36. INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA
SEGÚN LA EDAD Y EL GÉNERO**

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 3.14 | 3.26 | 2.95 | 3.15 | 2.72 | 2.99 |
| DT | 0.78 | 0.80 | 0.76 | 0.89 | 0.55 | 0.54 |

Los resultados del análisis factorial de la varianza indicaron que existían diferencias significativas en la inteligencia lingüística en función de la edad, $F(2, 1602) = 24.23, p < .001, \eta^2 = .03$, y en función del género, $F(1, 1602) = 22.21, p < .001, \eta^2 = .01$. Las chicas ($M = 3.13, DT = 0.74$) puntuaron más alto en esta inteligencia que los chicos ($M = 2.97, DT = 0.70$). Por otro lado, los niveles de inteligencia lingüística parecen disminuir con la edad.

Los análisis *post hoc* señalaron que las puntuaciones en inteligencia lingüística de las chicas y los chicos con 14 y 15 años ($M = 3.05, DT = 0.83$) fueron inferiores que las de quienes tenían 12 y 13 años ($M = 3.2, DT = 0.79$) y, a su vez, los chicos y chicas con 16 y 18 años ($M = 2.86, DT = 0.55$) presentaban puntuaciones inferiores que las del grupo de 14 a 15 años. Por tanto, se observa un descenso significativo en la habilidad vinculada al uso correcto del lenguaje entre los 12 y los 18 años. No obstante, no se detectaron efectos de interacción significativos entre género y edad, por lo que los cambios relacionados con la edad fueron similares en chicos y chicas.

El nivel socioeconómico familiar no se asoció de forma significativa con la inteligencia vinculada al uso apropiado del lenguaje, lo que sugiere que la percepción que chicos y chicas tienen sobre su habilidad lingüística no está ligada al nivel socioeconómico de la familia. De igual modo, tampoco se observaron relaciones significativas entre el nivel educativo materno y paterno y la autovaloración de la inteligencia lingüística de sus hijos e hijas.

INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

La inteligencia lógico-matemática hace referencia a la capacidad para manejar cadenas de razonamiento e identificar patrones de funcionamiento en la resolución de problemas. La Figura 4.37 recoge los cambios en esta inteligencia en función de la edad y el género adolescente, mientras que los estadísticos descriptivos se recogen en la Tabla 4.37.

FIGURA 4.37. INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL GÉNERO

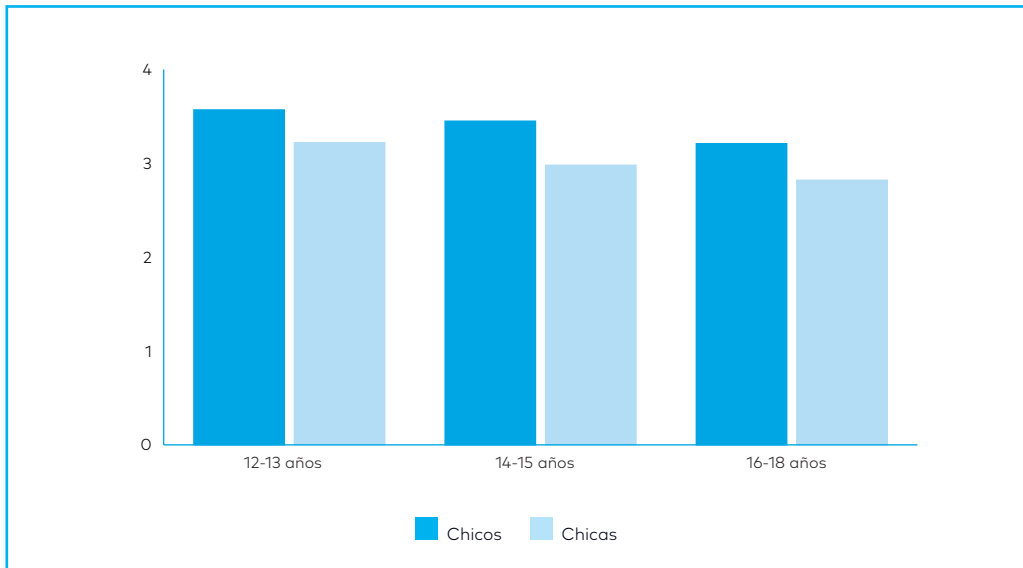


TABLA 4.37. INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA SEGÚN LA EDAD Y EL GÉNERO

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 3.57 | 3.22 | 3.45 | 2.98 | 3.21 | 2.82 |
| DT | 0.83 | 0.83 | 0.77 | 0.76 | 0.73 | 0.78 |

Los resultados del análisis factorial de la varianza indicaron que existían diferencias en la inteligencia lógico-matemática en función del género, $F(1, 1602) = 103.96, p < .001, \eta^2 = .06$, encontrando que los chicos ($M = 3.41, DT = 0.78$) mostraban una mayor puntuación que las chicas ($M = 3.01, DT = 0.79$), lo que sugiere que los chicos poseen una mayor habilidad en el ámbito matemático que las chicas. Respecto a la edad, también se encontraron diferencias significativas, $F(2, 1062) = 31.18, p < .001, \eta^2 = .04$. Los análisis *post hoc* señalaron que las puntuaciones en la inteligencia lógico-matemática de chicos y chicas con 12 y 13 años ($M = 3.40, DT = 0.83$) fueron mayores que las de quienes tenían 14 y 15 años ($M = 3.22, DT = 0.77$), mientras que este grupo de edad (14-15 años) presentó puntuaciones más altas que los chicos y chicas adolescentes con 16 y 18 años (M

= 3.02, $DT = 0.76$). Esto es, que la percepción de la capacidad para resolver problemas y cálculos disminuye de forma significativa durante la adolescencia. No se encontraron efectos de interacción en función del género y la edad.

Los resultados relativos al nivel socioeconómico de la familia mostraron una asociación significativa con la percepción de inteligencia lógico-matemática, $F(2, 1591) = 8.04, p < .001, \eta^2 = .01$. En análisis complementarios se observó que los menores que provenían de familias con un nivel socioeconómico alto obtuvieron una puntuación mayor ($M = 3.30$) en esta inteligencia que los que provenían de hogares de un nivel socioeconómico bajo ($M = 3.06$). Aquellos que provenían de familias de nivel medio obtuvieron una puntuación intermedia ($M = 3.18$).

Cuando se tuvo en cuenta el nivel educativo de madres y padres, se observó que el nivel educativo paterno se asoció con la autovaloración de la inteligencia lógico-matemática de los menores, $F(2, 1309) = 4.89, p < .01, \eta^2 = .01$. Chicas y chicos con padres con nivel educativo alto presentaban una mayor valoración de su habilidad para el cálculo y la abstracción que aquellos con padres menos formados, mientras los de padres con nivel educativo medio o estudios secundarios se situaron entre ambos ($M = 3.08, 3.17$ y 3.35 , para niveles bajo, medio y alto). No ocurrió lo mismo con el nivel educativo materno, el cual no se relacionó con la inteligencia lógico-matemática.

INTELIGENCIA ESPACIAL

En tercer lugar, se muestran los datos relativos a la inteligencia espacial, referida a la habilidad para manejar los espacios y a la capacidad para visualizar objetos desde perspectivas diferentes.

La Figura 4.38 muestra los cambios en la autovaloración de esta habilidad según las variables sociodemográficas género y edad, mientras que en la Tabla 4.38 aparecen las puntuaciones medias junto a sus desviaciones típicas.

Los resultados del Análisis factorial de la Varianza indicaron que tanto el género, $F(1, 1602) = 16.02, p < .001, \eta^2 = .01$, como la edad, $F(2, 1602) = 34.17, p < .001, \eta^2 = .04$, se asociaban de forma significativa con las puntuaciones en inteligencia espacial. Respecto al género, los chicos ($M = 3.44, DT = 0.73$) consideraron que presentaban una mayor percepción espacio-visual y una mejor orientación que las chicas ($M = 3.27, DT = 0.72$). Por otro lado, los datos mostraron que las puntuaciones en inteligencia espacial de chicos y chicas 14 y 15 años fueron inferiores que las de quienes tenían 12 y 13 años ($M = 3.54, DT = 0.75$), mientras los chicos y las chicas con 16 y 18 años ($M = 3.37, DT = 0.73$) presentaban

puntuaciones inferiores que las presentadas por el grupo de 14 y 15 años ($M = 3.15$, $DT = 0.71$). Por tanto, la valoración de la inteligencia espacial sufre un descenso en el período de edad comprendido entre los 12 y los 18 años. Los efectos conjuntos de género y edad no fueron significativos, por lo que los cambios en la inteligencia espacial relativos a la edad fueron similares para ambos géneros.

FIGURA 4.38. INTELIGENCIA ESPACIAL EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL GÉNERO

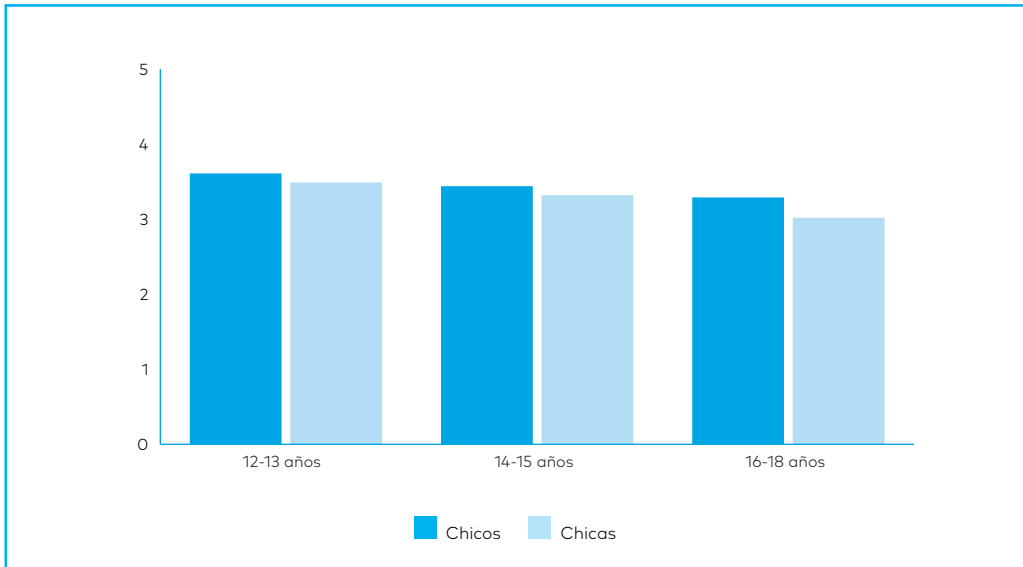


TABLA 4.38. INTELIGENCIA ESPACIAL SEGÚN LA EDAD Y EL GÉNERO

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 3.60 | 3.48 | 3.43 | 3.31 | 3.28 | 3.01 |
| DT | 0.76 | 0.74 | 0.73 | 0.73 | 0.71 | 0.70 |

No se observó una asociación significativa entre el nivel socioeconómico familiar con la puntuación en inteligencia espacial. Este resultado manifiesta que quienes procedían de familias con niveles socioeconómicos bajo, medio y alto poseían percepciones similares de inteligencia espacial.

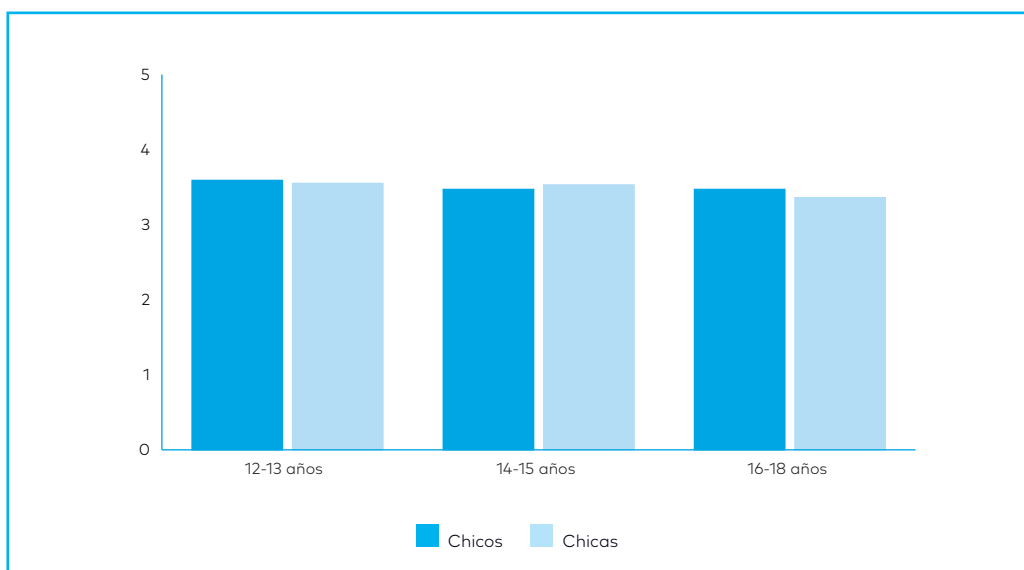
El nivel educativo de los progenitores estuvo asociado de forma significativa con la inteligencia espacial de los menores. En el caso del nivel educativo materno, $F(2, 1309) = 3.23, p = .040, \eta^2 < .01$, chicos y chicas cuyas madres poseían un alto nivel de formación valoraron una mayor capacidad para percibir el espacio, llevar a cabo modificaciones de las propias percepciones visuales y crear experiencias visuales que aquellos con madres con estudios secundarios y primarios o sin estudios ($M = 3.29, 3.27$ y 3.46 , para niveles bajo, medio y alto). Algo similar ocurre respecto al nivel educativo paterno, $F(2, 1309) = 3.39, p < .05, \eta^2 < .01$, observándose cómo quienes tenían padres con un nivel educativo alto ($M = 3.45$) mostraron una mayor inteligencia espacial que aquellos con padres menos formados ($M = 3.26$), situándose en una posesión intermedia los chicos y chicas con padres con un nivel educativo medio ($M = 3.36$).

INTELIGENCIA MUSICAL

En este apartado se describen los resultados de la dimensión inteligencia musical, referida al uso adecuado del ritmo, melodía y tono en la construcción y apreciación musical.

En la Figura 4.39 se muestra la autovaloración de la inteligencia musical en función del género y la edad adolescente. Además, en la Tabla 4.39 se recogen las puntuaciones medias y las desviaciones típicas.

FIGURA 4.39. INTELIGENCIA MUSICAL EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL GÉNERO



**TABLA 4.39. INTELIGENCIA MUSICAL
SEGÚN LA EDAD Y EL GÉNERO**

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 3.59 | 3.55 | 3.47 | 3.53 | 3.47 | 3.36 |
| DT | 0.86 | 0.85 | 0.85 | 0.90 | 0.93 | 0.88 |

Los resultados del análisis factorial de la varianza indicaron que no existían diferencias significativas en la inteligencia musical en función del género ya que chicos y chicas obtuvieron puntuaciones similares. En cambio, la edad sí marcó diferencias significativas, $F(2, 1602) = 3.97, p < .05, \eta^2 < .01$. Los resultados mostraron que las chicas y los chicos con 16 y 18 años mostraron puntuaciones más bajas en inteligencia musical que quienes tenían 12 y 13 años.

No obstante, las diferencias entre las puntuaciones en inteligencia musical del grupo de edad comprendido entre 14 y 15 años ($M = 3.53, DT = 0.86$) no difieren significativamente de las obtenidas por los grupos de edad de 12 a 13 años ($M = 3.57, DT = 0.88$) ni de 16 a 18 años ($M = 3.41, DT = 0.91$). Por tanto, la percepción de la habilidad para el reconocimiento y la creación musical tiene un descenso muy gradual durante la etapa adolescente (12-18 años).

Los efectos de interacción entre género y edad con la inteligencia musical no fueron significativos, esto es, los cambios en esta competencia relacionados con la edad fueron parecidos en chicas y chicos.

La percepción de la inteligencia musical de chicos y chicas no se asoció de forma significativa ni con el nivel socioeconómico familiar ni con los niveles educativos de madres o padres.

INTELIGENCIA CENESTÉSICO-CORPORAL

Por otro lado, la inteligencia cenestésico-corporal señala la capacidad para manejar el cuerpo en la realización de movimientos y el uso de objetos. Los cambios en la autovaloración de la inteligencia cenestésico-corporal relacionados con la edad en chicos y chicas son representados en la Figura 4.40, mientras que en la Tabla 4.40 aparecen las puntuaciones medias junto a sus desviaciones típicas.

FIGURA 4.40. INTELIGENCIA CENESTÉSICO-CORPORAL EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL GÉNERO

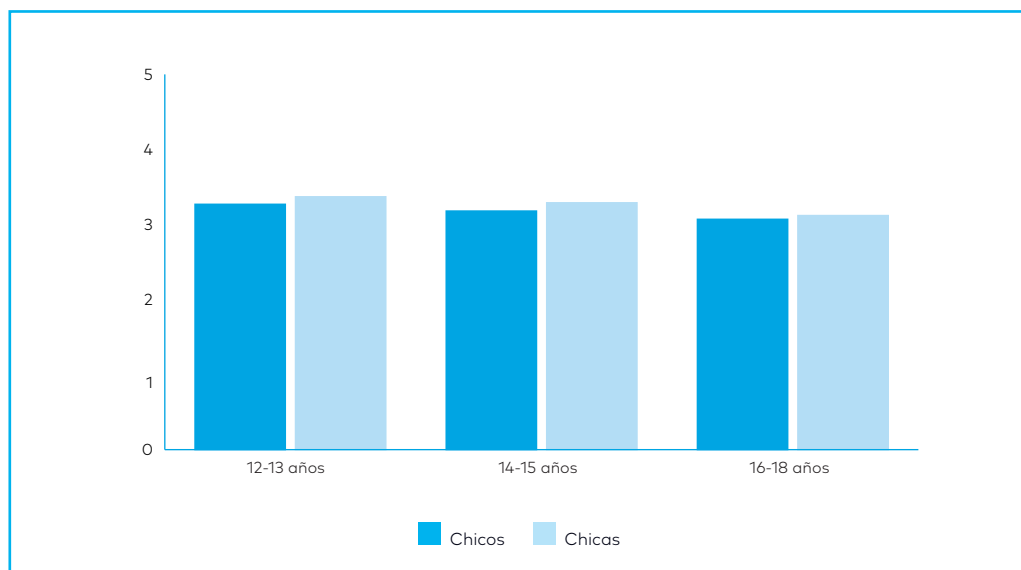


TABLA 4.40. INTELIGENCIA CENESTÉSICO-CORPORAL SEGÚN LA EDAD Y EL GÉNERO

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 3.27 | 3.37 | 3.18 | 3.29 | 3.07 | 3.12 |
| DT | 0.89 | 0.88 | 0.83 | 0.81 | 0.82 | 0.88 |

Los resultados del análisis factorial de la varianza evidenciaron que existían diferencias en la autovaloración de la inteligencia cenestésico-corporal según el género, $F(1, 1602) = 4.03, p < .05, \eta^2 < .01$, mostrando que las chicas ($M = 3.17, DT = 0.85$) presentaron un mejor control de la motricidad que los chicos ($M = 3.21, DT = 0.86$). También se observó que la edad estaba asociada con esta inteligencia, $F(2, 1602) = 9.50, p < .001, \eta^2 = .01$. Chicas y chicos con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años ($M = 3.10, DT = 0.85$) puntuaban más bajo en inteligencia cenestésico-corporal que los compañeros con edades entre 12 y 13 años ($M = 3.32, DT = 0.89$) o entre 14 y 15 años ($M = 3.24, DT = 0.82$). Parece ser que la valoración de la inteligencia cenestésico-corporal se mantiene estable entre los 12 y los 15 años, aunque comienza a descender en los años posteriores. No se observaron efectos

de interacción significativos entre género y edad adolescente, por lo que los cambios relacionados con la edad fueron similares para chicos y chicas.

Los resultados relativos al nivel socioeconómico familiar o al nivel educativo de madres y padres mostraron que la percepción de la habilidad cenestésico-corporal era independiente de ambos aspectos.

INTELIGENCIA INTERPERSONAL

La inteligencia interpersonal muestra la habilidad para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos. La Figura 4.41 recoge los cambios en la percepción de esta habilidad en función de la edad en chicos y chicas. Por otro lado, en la Tabla 4.41 quedan recogidos los análisis descriptivos (puntuaciones medias y desviaciones típicas).

FIGURA 4.41. INTELIGENCIA INTERPERSONAL EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL GÉNERO

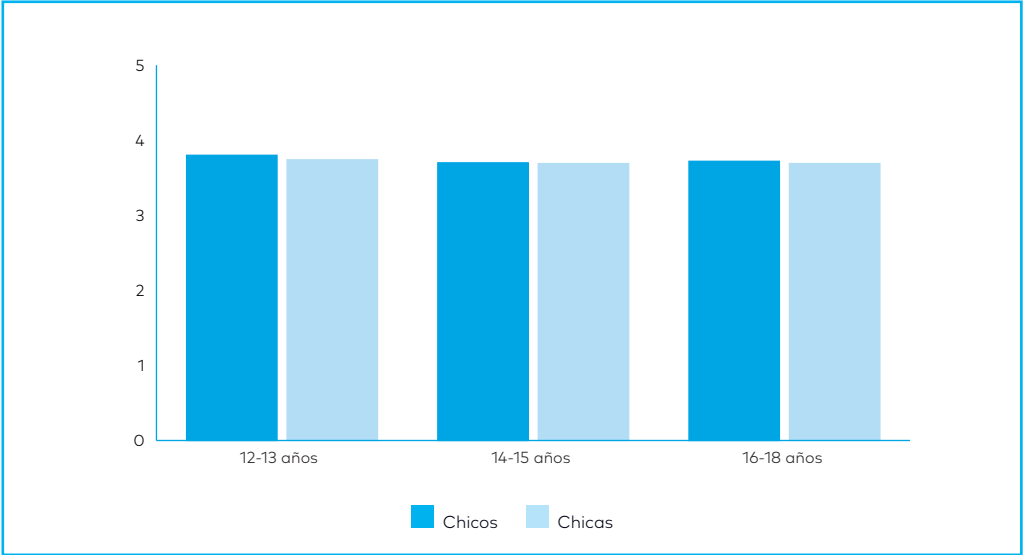


TABLA 4.41. INTELIGENCIA INTERPERSONAL SEGÚN LA EDAD Y EL GÉNERO

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 3.80 | 3.74 | 3.70 | 3.69 | 3.72 | 3.69 |
| DT | 0.77 | 0.79 | 0.76 | 0.77 | 0.72 | 0.79 |

Los resultados del análisis factorial de la varianza indicaron que chicos y chicas adolescentes presentaban puntuaciones equivalentes en la autovaloración de esta inteligencia. Tampoco se observaron diferencias en base a la edad. Este resultado indica que la percepción de la capacidad para detectar y reconocer emociones e intereses en los demás es similar para chicos y chicas, además de mantenerse estable durante el período de edad comprendido entre los 12 y los 18 años. El efecto de interacción entre género y edad tampoco fue significativo.

El nivel socioeconómico familiar se asoció de forma significativa con la inteligencia interpersonal adolescente, $F(2, 1591) = 5.01, p < .01, \eta^2 = .01$. Los análisis complementarios indicaron que chicos y chicas con familias de mayor nivel socioeconómico consideraron que poseían una mayor sensibilidad para comprender los estados internos ajenos que aquellos procedentes de familias con un nivel socioeconómico bajo, mientras que los que contaban con un nivel socioeconómico familiar medio se situaban entre ellos.

No existió una asociación significativa entre el nivel educativo de los progenitores y la inteligencia interpersonal de sus hijos.

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

Por último, se describen los resultados relativos a la autovaloración de la inteligencia intrapersonal. Esta inteligencia señala la capacidad para conocer el propio mundo interno (emociones, sentimientos, fortalezas...). En la Figura 4.42 aparecen los cambios en inteligencia en esta capacidad según la edad y el género. Las medias y las desviaciones típicas se recogen en la Tabla 4.42.

Los resultados del análisis factorial de la varianza indicaron que existieron diferencias significativas en la valoración de la inteligencia intrapersonal en función del género, $F(1, 1602) = 43.37, p < .001, \eta^2 = .02$, presentando las chicas ($M = 3.28, DT = 0.73$) puntuaciones significativamente mayores que las presentadas por los chicos ($M = 3.53, DT = 0.74$). Esto es, las chicas presentaron una mayor valoración de su capacidad para reconocer y controlar sus propias emociones y sentimientos que sus compañeros varones. No obstante, no se observaron cambios en esta capacidad en función de la edad, por lo que la inteligencia intrapersonal se mantiene estable durante la etapa de los 12 a los 18 años. Tampoco se observaron efectos de interacción significativos entre género y edad, siendo los cambios relacionados con la edad similares en chicos y chicas.

La situación socioeconómica de la familia no estuvo asociada con la valoración del nivel de inteligencia intrapersonal de los menores. Tampoco lo estuvieron el nivel educativo materno o paterno.

FIGURA 4.42. INTELIGENCIA INTRAPERSONAL EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL GÉNERO

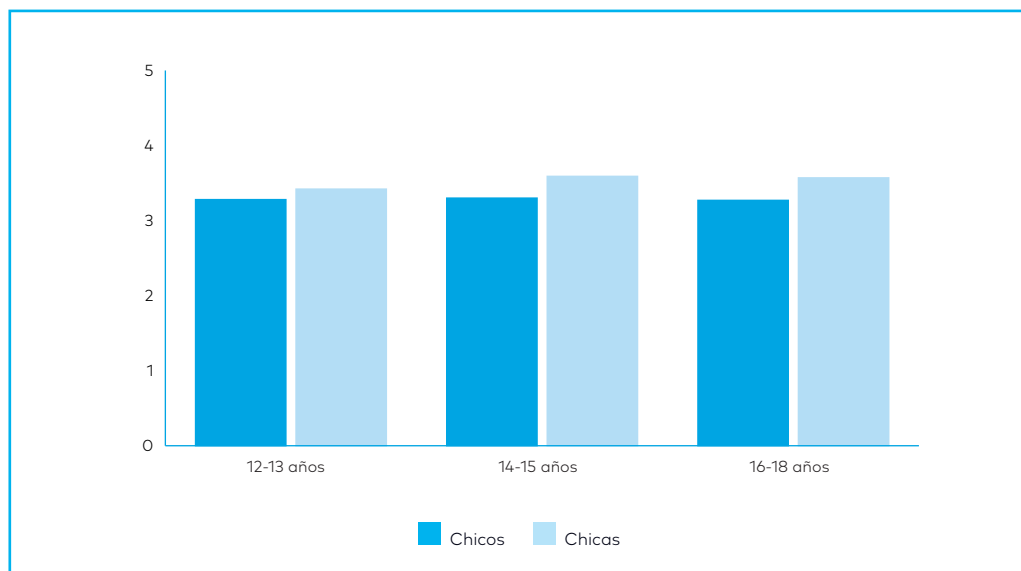


TABLA 4.42. INTELIGENCIA INTRAPERSONAL SEGÚN LA EDAD Y EL GÉNERO

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 3.28 | 3.42 | 3.30 | 3.59 | 3.27 | 3.57 |
| DT | 0.75 | 0.78 | 0.75 | 0.72 | 0.69 | 0.73 |

Sintomatología depresiva

Para conocer los niveles de sintomatología depresiva en los sujetos participantes de la investigación se utilizó el instrumento *Cuestionario de evaluación de la sintomatología depresiva* (Radloff, 1977). La escala evalúa la sintomatología depresiva en adolescentes a través de una única puntuación global. El instrumento estaba compuesto por 7 ítems respondidos en una escala tipo Likert de 1 (*nunca*) a 4 (*siempre*).

Las variaciones de la sintomatología depresiva con la edad y género del alumnado quedan reflejadas en la Figura 4.43, mientras que en la Tabla 4.43 aparecen las puntuaciones medias junto a sus desviaciones típicas.

FIGURA 4.43. SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA SEGÚN EDAD Y GÉNERO

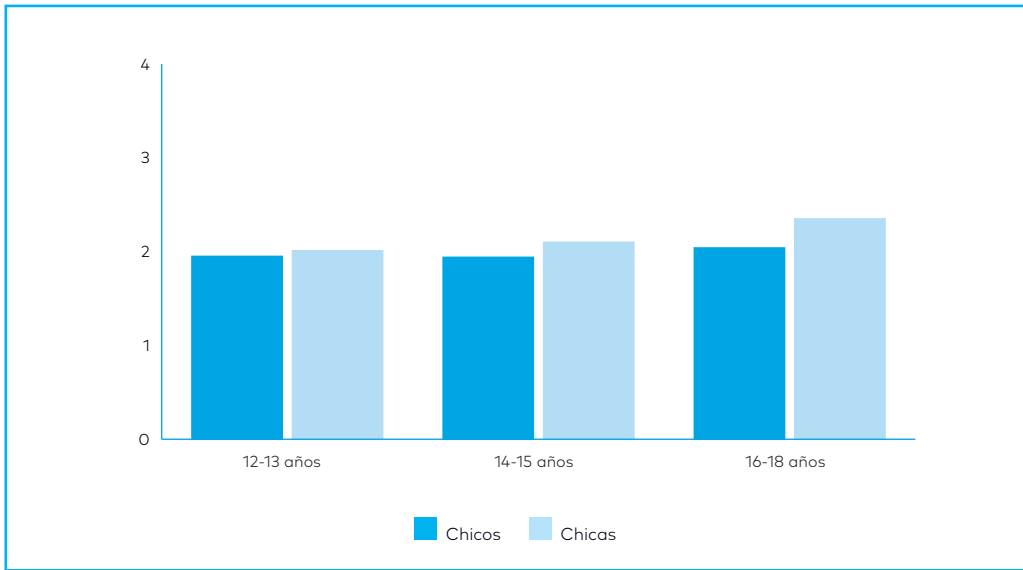


TABLA 4.43. SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA SEGÚN EDAD Y GÉNERO

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 1.95 | 2.01 | 1.94 | 2.10 | 2.04 | 2.35 |
| DT | 0.61 | 0.66 | 0.58 | 0.64 | 0.60 | 0.63 |

Los resultados en esta escala indicaron la existencia de una relación significativa entre la sintomatología depresiva y el género, $F(1, 1514) = 34.74, p < .001, \eta^2 = .02$, y también entre la sintomatología depresiva y la edad, $F(2, 1513) = 19.52, p < .001, \eta^2 = .02$. Los resultados del análisis de medias mostraron niveles significativamente más altos de sintomatología depresiva entre las chicas ($M = 2.17, DT = 0.66$) que entre los chicos ($M = 1.98, DT = 0.60$). Estas diferencias de género, no obstante, no se apreciaron en el tramo de edad comprendido entre 12 y 13 años. Por otro lado, la sintomatología depresiva parece aumentar conforme aumenta la edad del alumnado. Los análisis *post hoc* indicaron la existencia de diferencias significativas entre el grupo de 12 a 13 años ($M = 1.98, DT = 0.64$) y el de 16 a 18 años ($M = 2.21, DT = 0.64$); y entre el grupo de 14 a 15 años ($M = 2.03, DT = 0.62$) y el de 16 a 18 años ($M = 2.21, DT = 0.64$), no dándose esas diferencias entre el grupo

de 12 a 13 años y el de 14 a 15 años, como puede observarse en la Figura 4.43. Además, se observó que el efecto de interacción entre el género y la edad fue estadísticamente significativo ($p < .01$), mientras que los chicos se mantuvieron estables en las puntuaciones en los dos primeros tramos de edad, las chicas experimentaron un ascenso en sintomatología depresiva a medida que aumentaba su edad, habiendo diferencias de las chicas de 16 a 18 años con las de 12 a 13 y con las de 14 a 15 años.

El nivel socioeconómico familiar se asoció de forma significativa con el nivel de sintomatología depresiva, $F(2, 1501) = 6.84, p < .01, \eta^2 = .01$. Los análisis *post hoc* indicaron que chicos y chicas de menor nivel socioeconómico se situaron significativamente por encima de los de nivel alto, mientras que los de nivel medio ocuparon una posición intermedia ($M = 2.24, 2.08$ y 2.05 , para niveles bajo, medio y alto, respectivamente).

Cuando se tuvo en cuenta el nivel educativo de madres y padres se observó que tuvieron una relación significativa con la autoestima de sus hijos e hijas. Así, en el caso del nivel educativo materno, $F(2, 1351) = 7.68, p < .001, \eta^2 = .01$, quienes tenían madres de menor nivel mostraron más sintomatología depresiva que aquellos con madres más formadas, mientras los de madres con estudios secundarios se situaron entre ambos ($M = 2.16, 2.05$ y 2.01 , para niveles bajo, medio y alto). No ocurrió lo mismo con el nivel educativo paterno.

Problemas externalizados

Para evaluar los problemas externalizados, las chicas y los chicos adolescentes respondieron a los ítems referentes a los síndromes de conductas de ruptura de normas y conducta agresiva de la versión traducida al español del instrumento *Youth Self Report* (YSR; Achenbach y Rescorla, 2001). En concreto, completaron 32 ítems indicando en una escala Likert de 1 (*no es verdad*) a 3 (*muy verdadero*) la medida en la que cada ítem reflejaba en más o menos su conducta durante los últimos seis meses.

En la Figura 4.44 están representadas las diferencias por edad en los problemas externalizados, es decir, problemas de conducta (robo, uso de drogas, amenaza a otros, desobediencia, etc.) de chicos y chicas, mientras que en la Tabla 4.44 aparecen las puntuaciones medias junto a sus desviaciones típicas.

A través de un análisis factorial de la varianza se comprobó que chicos y chicas no diferían significativamente en cuanto a los problemas externalizados que indicaron. Por el contrario, sí se encontraron diferencias entre los tres grupos de

edad, $F(2, 1528) = 17.15, p < .001, \eta^2 = .02$. En concreto, los análisis *post hoc* mostraron que las chicas y los chicos de 16 o más años puntuaron más alto en problemas externalizados que los que tenían edades comprendidas entre 12 y 15 años. Es decir, la incidencia en ruptura de normas y conducta agresiva se mantenían estables entre los 12 y 13 años ($M = 0.29, DT = 0.28$) con respecto a los 14 y 15 años ($M = 0.31, DT = 0.26$), pero aumentaban significativamente entre los 16 y 18 años ($M = 0.38, DT = 0.17$). Estos cambios relacionados con la edad fueron similares entre chicos y chicas ya que no se observaron efectos de interacción significativos entre género y edad.

Atendiendo al nivel socioeconómico familiar, se encontró que no existían diferencias significativas en los problemas externalizados. Tampoco aparecieron diferencias en función del nivel educativo paterno o materno.

FIGURA 4.44. PROBLEMAS EXTERNALIZADOS EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL GÉNERO

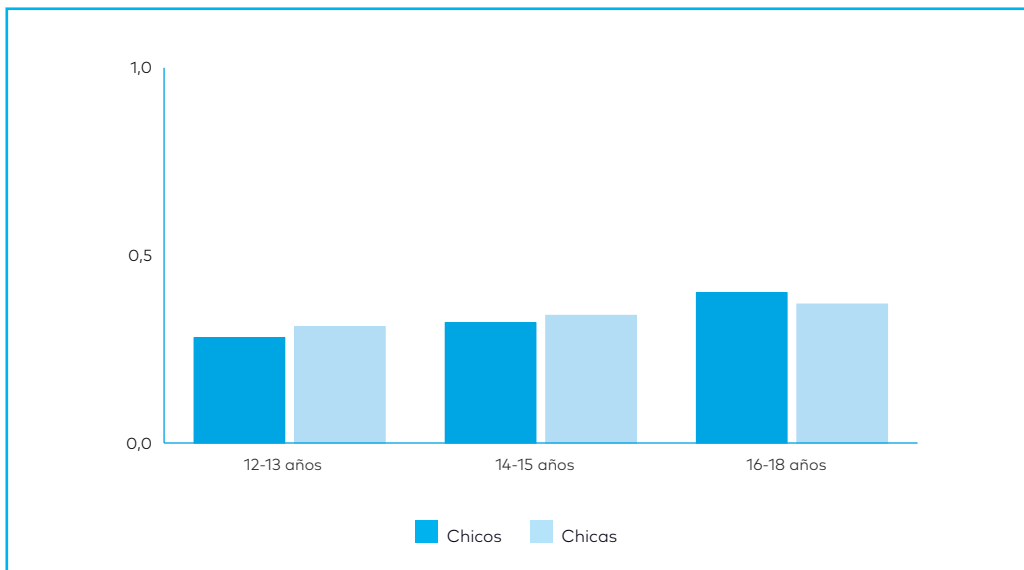


TABLA 4.44. PROBLEMAS EXTERNALIZADOS SEGÚN LA EDAD Y EL GÉNERO

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 0.28 | 0.30 | 0.32 | 0.34 | 0.39 | 0.37 |
| DT | 0.29 | 0.25 | 0.28 | 0.23 | 0.29 | 0.23 |

Actitud hacia la autoridad institucional

Para conocer los niveles de actitud hacia la autoridad institucional en los sujetos participantes de la investigación se utilizó el instrumento *Actitudes hacia la autoridad institucional en adolescentes* (Cava et al., 2013).

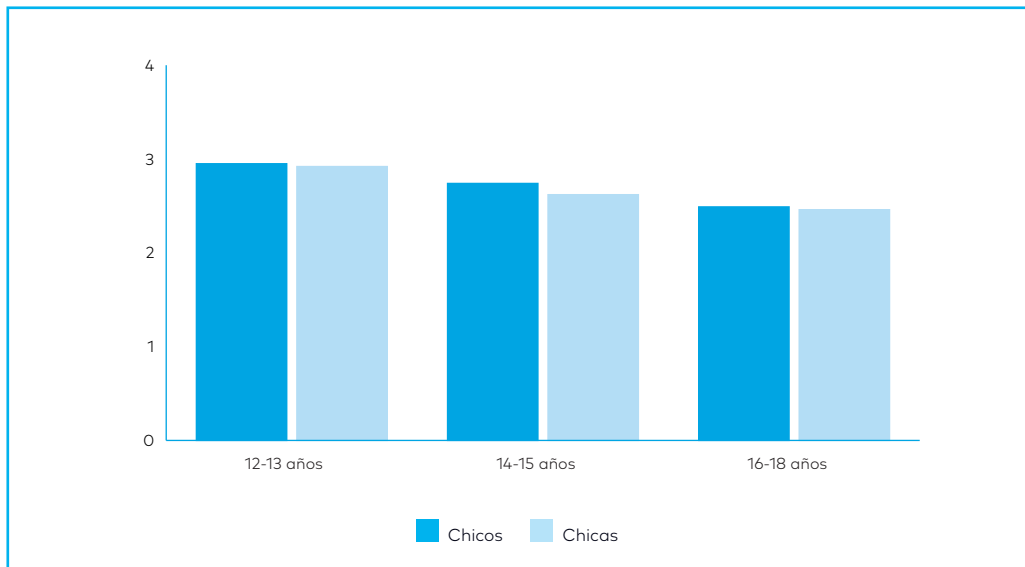
La escala evalúa la actitud hacia la autoridad institucional en adolescentes a través de dos puntuaciones globales o dimensiones: actitud positiva hacia la autoridad institucional y actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.

El instrumento estaba compuesto de 9 ítems tipo Likert con 4 opciones de respuesta (de 1 = *nada de acuerdo* a 4 = *totalmente de acuerdo*).

ACTITUD POSITIVA HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL

La Figura 4.45 recoge los cambios en la actitud positiva hacia la autoridad institucional en función de la edad en chicos y chicas.

FIGURA 4.45. ACTITUD POSITIVA HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL SEGÚN EDAD Y GÉNERO



Por otro lado, en la Tabla 4.45 quedan recogidos los análisis descriptivos (puntuaciones medias y desviaciones típicas).

**TABLA 4.45. ACTITUD POSITIVA
HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL SEGÚN EDAD Y GÉNERO**

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 2.95 | 2.92 | 2.74 | 2.62 | 2.49 | 2.46 |
| DT | 0.58 | 0.58 | 0.60 | 0.54 | 0.54 | 0.54 |

En los resultados se detectó la existencia de una relación significativa entre la actitud positiva hacia la autoridad institucional y la edad, $F(2, 1571) = 88.90, p < .001, \eta^2 = .10$, pero no con el género. Se observó que la actitud positiva hacia la autoridad institucional disminuye conforme aumenta la edad, obteniéndose los valores más altos en el grupo de 12 a 13 años y los más bajos en el tramo de edad comprendido entre los 16 y los 18 años. Los análisis *post hoc* indicaron la existencia de diferencias significativas entre el grupo de 12 a 13 años ($M = 2.94, DT = 0.58$) y el de 14 a 15 años ($M = 2.68, DT = 0.57$), y entre el de 12 a 13 años ($M = 2.94, DT = 0.58$) y el de 16 a 18 años ($M = 2.47, DT = 0.54$); y entre el grupo de 14 a 15 años ($M = 2.68, DT = 0.57$) y el de 16 a 18 años ($M = 2.47, DT = 0.54$). Por último, no se observó ningún efecto de interacción entre el género y la edad.

La actitud positiva hacia la autoridad institucional no se asoció de forma significativa con el nivel socioeconómico familiar, ni con el nivel educativo de la madre o el padre.

ACTITUD POSITIVA HACIA LA TRANSGRESIÓN DE NORMAS SOCIALES

En la Figura 4.46 se muestran los cambios en la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales en función de la edad y el género. En la Tabla 4.46 aparecen las puntuaciones medias junto a sus desviaciones típicas.

Los resultados en esta escala indicaron la existencia de una relación significativa entre la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales y el género, $F(1, 1572) = 58.66, p < .001, \eta^2 = .03$. Los resultados del análisis de medias mostraron niveles significativamente más altos de actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales entre los chicos ($M = 1.71, DT = 0.72$) que entre las chicas ($M = 1.46, DT = 0.58$). No se observó relación significativa con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, ni efecto de interacción entre el género y la edad.

El nivel socioeconómico familiar no se asoció de forma significativa con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.

FIGURA 4.46. ACTITUD POSITIVA HACIA LA TRANSGRESIÓN DE NORMAS SOCIALES SEGÚN EDAD Y GÉNERO

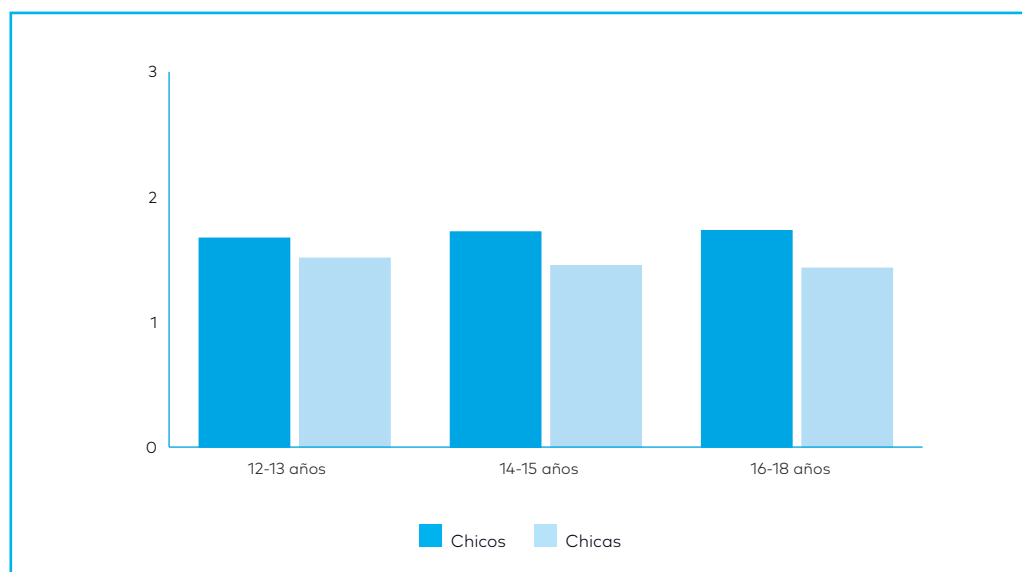


TABLA 4.46. ACTITUD POSITIVA HACIA LA TRANSGRESIÓN DE NORMAS SOCIALES SEGÚN EDAD Y GÉNERO

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 1.67 | 1.51 | 1.72 | 1.45 | 1.73 | 1.43 |
| DT | 0.73 | 0.68 | 0.75 | 0.58 | 0.70 | 0.50 |

Por último, sólo el nivel educativo del padre, $F(2, 1338) = 4.01, p < .05, \eta^2 = .01$, se mostró relacionado con la actitud positiva hacia la transgresión de normas. De manera más concreta, se observó que los chicos y las chicas cuyos padres no tenían estudios o habían cursado estudios primarios ($M = 1.63$) mostraban mayores niveles de actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales que aquellos con padres más formados ($M = 1.53$ y 1.53 para niveles educativos paternos medio y alto).

Afecto positivo y negativo

Para conocer los niveles de afecto positivo y negativo en los sujetos participantes de la investigación se utilizó el instrumento *Afecto Positivo y Negativo* —PANAS—

(Watson *et al.*, 1988). La escala evalúa el afecto positivo y negativo en adolescentes a través de dos puntuaciones globales o aspectos: afecto positivo y afecto negativo. El instrumento estaba compuesto de 20 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta (de 1 = *nada o muy ligeramente* a 5 = *mucho*).

AFECTO POSITIVO

En la Figura 4.47 se muestran los cambios en el afecto positivo en función de la edad y el género adolescente. En la Tabla 4.47 aparecen las puntuaciones medias junto a sus desviaciones típicas.

FIGURA 4.47. AFECTO POSITIVO SEGÚN EDAD Y GÉNERO

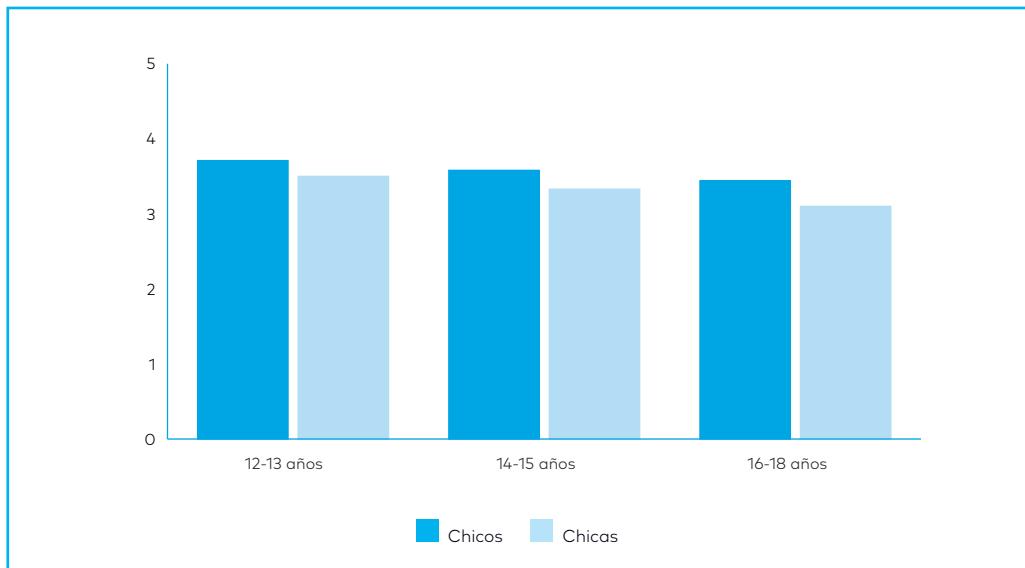


TABLA 4.47. AFECTO POSITIVO SEGÚN EDAD Y GÉNERO

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 3.71 | 3.50 | 3.58 | 3.33 | 3.44 | 3.10 |
| DT | 0.69 | 0.83 | 0.72 | 0.73 | 0.64 | 0.76 |

Los resultados en esta escala indicaron la existencia de una relación significativa entre el afecto positivo y el género, $F(1, 1547) = 51.17, p < .001, \eta^2 = .03$, y entre el

afecto positivo y la edad, $F(2, 1546) = 27.34, p < .001, \eta^2 = .03$. Los resultados del análisis de medias mostraron niveles significativamente más altos de afecto positivo entre los chicos ($M = 3.56, DT = 0.69$) que entre las chicas ($M = 3.29, DT = 0.79$). Por otro lado, el afecto positivo parece disminuir conforme aumenta la edad del alumnado. Los análisis *post hoc* indicaron la existencia de diferencias significativas en afecto positivo del grupo de 12 a 13 años ($M = 3.60, DT = 0.77$), con el de 14 a 15 años ($M = 3.45, DT = 0.74$) y con el de 16 a 18 años ($M = 3.26, DT = 0.73$) y del grupo de 14 a 15 años ($M = 3.45, DT = 0.74$) con el de 16 a 18 años ($M = 3.26, DT = 0.73$).

El nivel socioeconómico familiar se asoció de forma significativa con el nivel de afecto positivo, $F(2, 1533) = 16.14, p < .001, \eta^2 = .02$. Los análisis *post hoc* indicaron que chicos y chicas de mayor nivel socioeconómico se situaron significativamente por encima de los de nivel bajo, mientras que los de nivel medio ocuparon una posición intermedia ($M = 3.19, 3.36$ y 3.51 , para niveles bajo, medio y alto, respectivamente).

Cuando se tuvo en cuenta el nivel educativo de madres y padres, se observó que el nivel educativo materno se asoció con el nivel de afecto positivo de los menores, $F(2, 1382) = 4.98, p < .01, \eta^2 = .01$. Quienes tenían madres con nivel educativo alto presentaban una mayor valoración de afecto positivo que aquellos con madres menos formadas, mientras los de madres con estudios secundarios se situaron entre ambos ($M = 3.38, 3.41$ y 3.53 , para niveles bajo, medio y alto). No ocurrió lo mismo con el nivel educativo paterno, el cual no se relacionó con el afecto positivo.

AFECTO NEGATIVO

La Figura 4.48 recoge los cambios en el afecto negativo en función de la edad en chicos y chicas. Por otro lado, en la Tabla 4.48 quedan recogidos los análisis descriptivos (puntuaciones medias y desviaciones típicas).

En los resultados se detectó la existencia de una relación significativa entre el afecto negativo y el género, $F(1, 1547) = 4.42, p < .05, \eta^2 < .01$. Las chicas mostraron más afecto negativo ($M = 2.37, DT = 0.76$) que los chicos ($M = 2.28, DT = 0.80$).

También se observó una relación significativa entre el afecto negativo y la edad, $F(2, 1546) = 9.53, p < .001, \eta^2 = .01$. Los análisis *post hoc* indicaron la existencia de diferencias significativas entre el grupo de 12 a 13 años ($M = 2.23, DT = 0.77$) y el de 16 a 18 años ($M = 2.43, DT = 0.76$); y entre el grupo de 14 a 15 años ($M = 2.28, DT = 0.79$) y el de 16 a 18 años ($M = 2.43, DT = 0.76$). El efecto de interacción entre el género y la edad no resultó significativo.

No se observó relación significativa entre el nivel socioeconómico familiar y el afecto negativo, tampoco se asoció de forma significativa el nivel educativo de los padres y madres con el afecto negativo.

FIGURA 4.48. AFECTO NEGATIVO SEGÚN EDAD Y GÉNERO

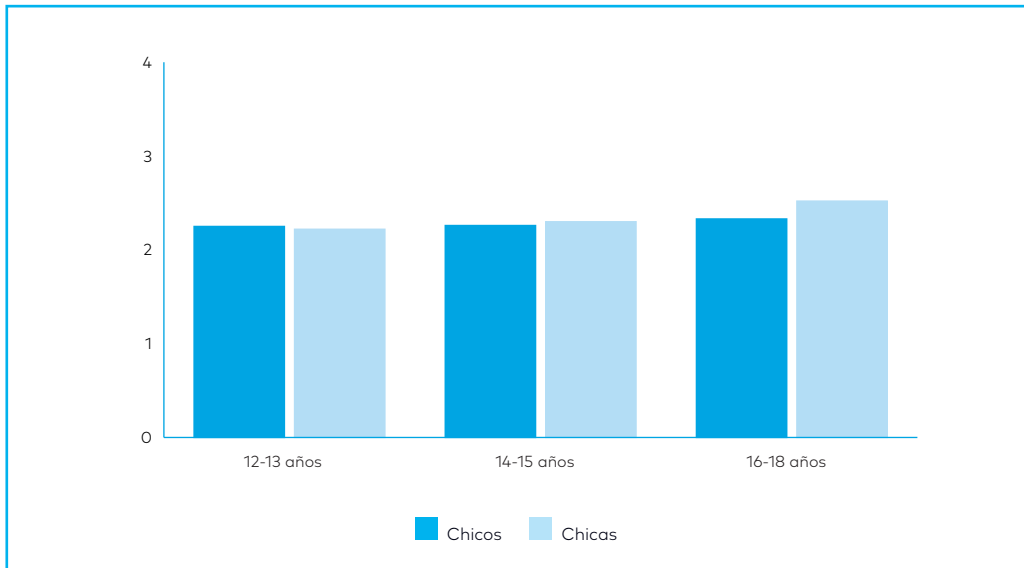


TABLA 4.48. AFECTO NEGATIVO SEGÚN EDAD Y GÉNERO

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 2.25 | 2.22 | 2.26 | 2.30 | 2.33 | 2.52 |
| DT | 0.85 | 0.71 | 0.84 | 0.75 | 0.74 | 0.77 |

Regulación emocional

Para conocer los niveles de regulación emocional en los sujetos participantes de la investigación se utilizó el instrumento *Cuestionario de Regulación emocional para niños y adolescentes* (Gullone y Taffe, 2012). La escala evalúa la regulación emocional en adolescentes a través de dos puntuaciones globales o dimensiones:

re-evaluación cognitiva y supresión expresiva. El instrumento estaba compuesto de 10 ítems que se responden en una escala Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*).

RE-EVALUACIÓN COGNITIVA

La Figura 4.49 recoge los cambios en la re-evaluación cognitiva en función de la edad en chicos y chicas. Por otro lado, en la Tabla 4.49 quedan recogidos los análisis descriptivos (puntuaciones medias y desviaciones típicas).

FIGURA 4.49. RE-EVALUACIÓN COGNITIVA SEGÚN EDAD Y GÉNERO

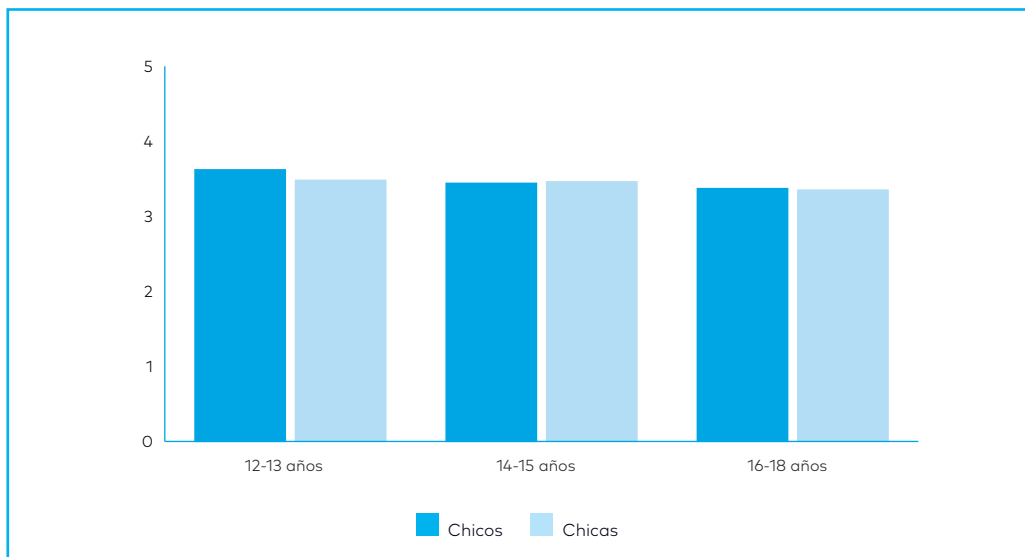


TABLA 4.49. RE-EVALUACIÓN COGNITIVA SEGÚN EDAD Y GÉNERO

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 3.62 | 3.48 | 3.44 | 3.46 | 3.37 | 3.35 |
| DT | 0.73 | 0.71 | 0.68 | 0.65 | 0.59 | 0.66 |

El género no se asoció de forma significativa con el uso de la estrategia de regulación cognitiva de chicas y chicos. Sin embargo, sí se observó una relación significativa entre la re-evaluación cognitiva y la edad, $F(2, 1559) = 9.71, p < .001$,

$\eta^2 = .01$. La re-evaluación cognitiva parece disminuir conforme aumenta la edad del alumnado. Los análisis *post hoc* indicaron la existencia de una diferencia significativa entre el grupo de 12 a 13 años ($M = 3.54$, $DT = 0.73$) y el de 16 a 18 años ($M = 3.36$, $DT = 0.63$). No se observaron efectos de interacción entre el género y la edad en re-evaluación cognitiva.

El uso de la re-evaluación cognitiva no se asoció de forma significativa con el nivel socioeconómico familiar, ni con el nivel educativo de la madre o el padre.

SUPRESIÓN EXPRESIVA

En la Figura 4.50 se muestran los cambios en la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales en función de la edad y el género. En la Tabla 4.50 aparecen las puntuaciones medias junto a sus desviaciones típicas.

FIGURA 4.50. SUPRESIÓN EXPRESIVA SEGÚN EDAD Y GÉNERO

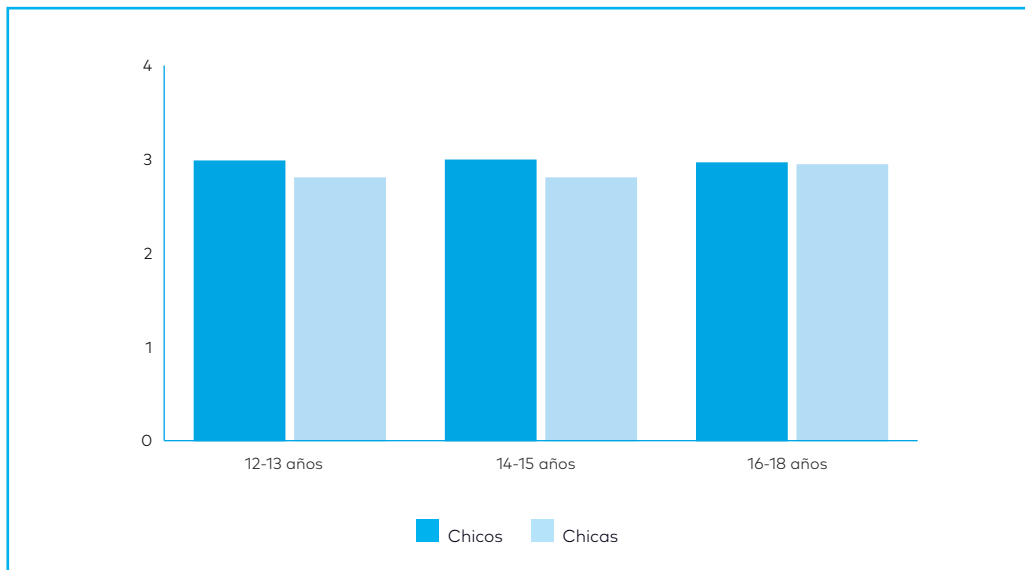


TABLA 4.50. SUPRESIÓN EXPRESIVA SEGÚN EDAD Y GÉNERO

| | 12 - 13 AÑOS | | 14 - 15 AÑOS | | 16 - 18 AÑOS | |
|----|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| M | 2.98 | 2.80 | 2.99 | 2.80 | 2.96 | 2.94 |
| DT | 0.82 | 0.87 | 0.82 | 0.79 | 0.80 | 0.85 |

Los resultados en esta escala indicaron la existencia de una relación significativa entre la supresión expresiva y el género, $F(1, 1559) = 7.41, p < .01, \eta^2 < .01$, pero no con la edad. Los resultados del análisis de medias mostraron niveles significativamente más altos de supresión expresiva entre los chicos ($M = 2.97, DT = 0.81$) que entre las chicas ($M = 2.86, DT = 0.84$). No se observaron efectos de interacción entre el género y la edad en esta dimensión.

Por último, el nivel educativo de la madre, $F(2, 1286) = 7.42, p = .001, \eta^2 = .01$, se mostró relacionado con el menor uso de estrategias de regulación emocional consistentes en la supresión de emociones. De manera más concreta, se observó que chicas y chicos cuyas madres no tenían estudios o habían cursado estudios primarios ($M = 2.98$) mostraban mayores niveles de supresión expresiva que aquellos con madres más formadas ($M = 2.84$ y 2.82 para niveles educativos maternos medio y alto). Sin embargo, no se encontró relación significativa con el nivel educativo del padre ni con el nivel socioeconómico familiar.

4.5. RELACIÓN ENTRE LOS ACTIVOS FAMILIARES, ESCOLARES Y PERSONALES Y EL BIENESTAR, EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL DESAJUSTE INTERNO Y EXTERNO

En este apartado se presentan los resultados sobre la relación entre los activos familiares, escolares y personales y algunas variables relativas al bienestar y al ajuste adolescente. Es decir, se trataba de comprobar en qué medida algunas variables referidas a la familia, la escuela y al propio adolescente contribuían a explicar el bienestar y ajuste de chicos y chicas (rendimiento académico, sintomatología depresiva y problemas externalizados) y, por lo tanto, podrían ser considerados verdaderos activos para el desarrollo capaces de promover el bienestar y prevenir el desajuste psicológico al mismo tiempo.

La variable referida a los activos familiares fue creada a partir de la media de la satisfacción del alumnado con las dimensiones incluidas en la *Escala de Satisfacción con los Activos de la propia Familia*. Por lo tanto, se puede considerar que es una variable que resume la percepción que tienen chicos y chicas adolescentes de la calidad de su contexto familiar. Lo mismo se hizo con las variables de activos escolares, a partir de la media de satisfacción de las dimensiones que conforman la *Escala de Satisfacción con los Activos de la propia Escuela*. Aunque el nivel de satisfacción tanto con la familia como con la escuela es algo personal, ya que cada adolescente puede vivir de forma diferente determinados aspectos del funcionamiento familiar o escolar, de alguna manera esa satisfacción estará reflejando algunas características de la familia o la

escuela, que pueden ser considerados activos en la medida en que fomenten el ajuste y el bienestar adolescente.

Fueron considerados activos personales algunas competencias tales como la autoestima, el autocontrol, la regulación emocional (re-evaluación cognitiva y supresión expresiva) y las inteligencias interpersonal e intrapersonal. Es decir, competencias personales que podrían contribuir al bienestar y al ajuste de chicos y chicas adolescentes.

También se decidió crear una variable "bienestar" que recogiera contenidos positivos incluidos en algunas de las variables estudiadas. El concepto de bienestar subjetivo hace referencia a la evaluación que toda persona hace de la calidad de su vida, considerada globalmente. Se trata de un constructo multidimensional que incluye varios componentes. Para la presente investigación, se seleccionaron tres dimensiones: el afecto positivo (Warr *et al.*, 2014), la satisfacción vital (Diener, 2000) y el propósito de vida (Ryff, 1995). El primer aspecto hace referencia al componente emocional y afectivo de la felicidad y el segundo y el tercero a los componentes cognitivos.

La variable se creó a través de un análisis factorial confirmatorio que incluyó las emociones positivas evaluadas por el PANAS (afecto positivo), la variable satisfacción vital y la variable propósito de vida. Los resultados encontrados en dicho análisis mostraron un ajuste más que aceptable de la variable bienestar configurada con estas tres dimensiones: $\chi^2(167) = 831.79$, GFI = .95, AGFI = .94, RMSEA = .05, TLI = .92, NFI = .92.

Para analizar esta relación en los activos y el bienestar y ajuste adolescente se llevaron a cabo ocho análisis de regresión múltiple jerárquica en las que los predictores fueron todos estos activos. En unos casos se incluyeron los activos familiares y escolares, es decir, los activos externos. En otras regresiones los predictores fueron los activos personales o internos. En todas ellas fueron incluidas en un primer paso y, a modo de control, la edad y el nivel socioeconómico familiar. Es decir, para controlar que la influencia que pudieran tener los activos no fuese debida al efecto de estas variables sociodemográficas. Como variables dependientes, fueron consideradas dos variables que pueden ser unos buenos indicadores de ajuste o desarrollo positivo, como el bienestar psicológico y el rendimiento académico. Como ya se ha explicado previamente, la variable bienestar fue creada a partir de la combinación de tres variables: satisfacción vital, propósito de vida y afecto positivo. También fueron tenidas en cuenta dos variables que son unos buenos indicadores de desajuste: sintomatología depresiva y problemas externalizados.

En la Tabla 4.51 se presentan los resultados de la regresión que analiza la influencia de los activos familiares y escolares sobre el bienestar psicológico y el rendimiento académico, separando a chicos y chicas. En el primer paso se introdujeron en la regresión, a modo de control, la edad y el nivel socioeconómico familiar, y ambos contribuyeron a explicar el bienestar de chicos y chicas, de tal forma que éste disminuía con la edad y aumentaba en la medida en que lo hacía el nivel socioeconómico familiar.

Cuando se incluyeron en la regresión los activos familiares y escolares, aumentó de manera significativa el poder explicativo de la regresión, aunque el incremento fue mayor cuando se trataba de los activos familiares. Por lo tanto, se puede decir que tanto los chicos como las chicas que muestran más satisfacción con la escuela y, sobre todo, con la familia presentan un mayor bienestar psicológico, ya que un 23% (chicos) y un 28% (chicas) de la varianza de dicha variable fue explicada por los predictores incluidos en la regresión.

TABLA 4.51. REGRESIÓN MÚLTIPLE DE LOS ACTIVOS FAMILIARES Y ESCOLARES SOBRE LAS VARIABLES BIENESTAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

| | BIENESTAR | | | | RENDIMIENTO ACADÉMICO | | | |
|----------------------|-----------|------------------------------|---------|------------------------------|-----------------------|------------------------------|---------|------------------------------|
| | CHICOS | | CHICAS | | CHICOS | | CHICAS | |
| | Beta | R ² y sig. cambio | Beta | R ² y sig. cambio | Beta | R ² y sig. cambio | Beta | R ² y sig. cambio |
| Paso 1 | | | | | | | | |
| Edad | -.16*** | .04*** | -.20*** | .06*** | -.26*** | .07*** | -.20*** | .09*** |
| Nivel socioeconómico | .13** | | .14*** | | .11** | | .21*** | |
| Paso 2 | | | | | | | | |
| Edad | -.14*** | .21*** | -.15*** | .23*** | -.25*** | .07 | -.19*** | .10** |
| Nivel socioeconómico | .11** | | .07* | | .11** | | .20*** | |
| Activos familiares | .41*** | | .42*** | | .03 | | .10** | |
| Paso 3 | | | | | | | | |
| Edad | -.10** | .23*** | -.09** | .28*** | -.24*** | .08 | -.18*** | .10 |
| Nivel socioeconómico | .11** | | .09** | | .11** | | .20*** | |
| Activos familiares | .36*** | | .32*** | | .01 | | .10* | |
| Activos escolares | .18*** | | .25*** | | .07 | | .02 | |

***p < .001, **p < .01, *p < .05

En la misma Tabla 4.51 se presentan los resultados referidos al rendimiento académico. En este caso el poder explicativo de la regresión fue menor, ya que sólo alcanzo el 8% en el caso de los chicos y el 10% cuando se trataba de las chicas. Así, el rendimiento académico disminuía con la edad y aumentaba en la medida en que lo hacía el nivel socioeconómico familiar. Sólo los activos familiares influyeron positivamente en el rendimiento, mientras que, paradójicamente, no lo hicieron los activos escolares. Es decir, tanto chicos como chicas mejoran su rendimiento escolar cuando presentan más satisfacción con la familia, mientras que la satisfacción con la escuela no mostró una influencia significativa.

En la Tabla 4.52 se presentan los resultados de las regresiones sobre la sintomatología depresiva y los problemas externalizados. En el primer caso, se observa cómo mientras que entre las chicas hubo una influencia de la edad y el nivel socioeconómico familiar, en los chicos no hubo tal influencia.

TABLA 4.52. REGRESIÓN MÚLTIPLE DE LOS ACTIVOS FAMILIARES Y ESCOLARES SOBRE LAS VARIABLES SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA Y PROBLEMAS EXTERNALIZADOS

| | SINTOM. DEPRESIVA | | | | PROBLEMAS EXTERN. | | | |
|----------------------|-------------------|------------------------------|---------|------------------------------|-------------------|------------------------------|---------|------------------------------|
| | CHICOS | | CHICAS | | CHICOS | | CHICAS | |
| | Beta | R ² y sig. cambio | Beta | R ² y sig. cambio | Beta | R ² y sig. cambio | Beta | R ² y sig. cambio |
| Paso 1 | | | | | | | | |
| Edad | .06 | .01* | .25*** | .07*** | .13** | .01** | .14*** | .02*** |
| Nivel socioeconómico | -.07 | | -.07* | | -.02 | | -.05 | |
| Paso 2 | | | | | | | | |
| Edad | .05 | .09*** | .21*** | .15*** | .11** | .11*** | .10** | .17*** |
| Nivel socioeconómico | -.07 | | -.03 | | -.02 | | .02 | |
| Activos familiares | -.29*** | | -.30*** | | -.31*** | | -.40*** | |
| Paso 3 | | | | | | | | |
| Edad | .05 | .09 | .20*** | .16 | .10** | .11 | .08* | .18* |
| Nivel socioeconómico | -.07 | | -.03 | | -.02 | | .01 | |
| Activos familiares | -.29*** | | -.28*** | | -.29*** | | -.37*** | |
| Activos escolares | .00 | | -.05 | | -.05 | | -.10* | |

***p < .001, **p < .01, *p < .05

Entre ellas se observó un aumento de la sintomatología según aumentaba la edad, y disminuía el nivel socioeconómico, aunque estas variables sólo explicaron un 7% de la varianza. Este porcentaje explicativo aumentó significativamente cuando se introdujeron en la regresión los activos familiares, tanto en el caso de los chicos (9%) como de las chicas (15%), mientras que no lo hizo cuando la variable incluida fue la referida a los activos escolares. Por lo tanto, parece que el hecho de que chicas y chicos se encuentren satisfechos en el contexto familiar representa un factor asociado a una menor presencia de sintomatología depresiva, mientras que la escuela parece tener una influencia insignificante.

En el caso de los problemas externalizados, el análisis de regresión mostró resultados con ligeras diferencias entre chicos y chicas. Así, aunque en unos y otras aumentaron los problemas externalizados con la edad, pero no mostraron relación con el nivel socioeconómico familiar, la influencia de los activos familiares y escolares fue mayor entre ellas. Sobre todo en el caso de los activos escolares, que no alcanzaron un nivel significativo en el caso de los chicos pero sí en el de las chicas. Los porcentajes de varianza explicada por los predictores fueron de sólo un 11% para los chicos y de un 18% para las chicas.

A continuación, se llevaron a cabo las regresiones teniendo en cuenta diversos activos personales como predictores (Tabla 4.53). Como puede observarse, el bienestar es explicado en una gran parte (40% para chicos y 44% para chicas) por las variables predictoras, existiendo pocas diferencias entre chicos y chicas. La influencia de la edad y el nivel socioeconómico ya se explicó en regresiones previas. En cuanto a las variables personales, sólo la estrategia de regulación emocional de supresión expresiva mostró una relación débil o no significativa para chicos y chicas, respectivamente.

En cambio, se observó cómo el bienestar aumentaba de forma significativa cuando chicos y chicas mostraban niveles más elevados de autoestima, autocontrol, inteligencia inter e intrapersonal, y hacían más uso de estrategias de re-evaluación cognitiva para regular sus emociones. Es decir, cuando ante una determinada situación, anticipan el cambio cognitivo antes de que se genere una emoción negativa.

Cuando se analizó la influencia de estos activos personales sobre el rendimiento académico, la capacidad explicativa fue menor (14% para chicos y 17% para chicas). Las únicas variables personales que añadieron poder explicativo a la edad y el nivel socioeconómico, incluidos en el primer paso, fueron el autocontrol, en mayor medida, y la autoestima y la inteligencia interpersonal de forma menos importante. El resto de variables no mostró una influencia significativa sobre el rendimiento en la escuela.

**TABLA 4.53. REGRESIÓN MÚLTIPLE
DE LOS ACTIVOS PERSONALES
SOBRE LAS VARIABLES BIENESTAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

| | BIENESTAR | | | | RENDIMIENTO ACADÉMICO | | | |
|----------------------------|-----------|------------------------------|---------|------------------------------|-----------------------|------------------------------|---------|------------------------------|
| | CHICOS | | CHICAS | | CHICOS | | CHICAS | |
| | Beta | R ² y sig. cambio | Beta | R ² y sig. cambio | Beta | R ² y sig. cambio | Beta | R ² y sig. cambio |
| Paso 1 | | | | | | | | |
| Edad | -.16*** | .04*** | -.20*** | .06*** | -.24*** | .07*** | -.19*** | .08*** |
| Nivel socioeconómico | .13** | | .14*** | | .12** | | .21*** | |
| Paso 2 | | | | | | | | |
| Edad | -.12*** | .40*** | -.11*** | .44*** | -.25*** | .14*** | -.16*** | .17*** |
| Nivel socioeconómico | .04 | | .05 | | .10** | | .19*** | |
| Autocontrol | .15*** | | .14*** | | .22*** | | .20*** | |
| Autoestima | .35*** | | .41*** | | .09* | | .16*** | |
| Re-evaluación cognitiva | .21*** | | .16*** | | -.01 | | -.03 | |
| Supresión expresiva | .07* | | -.05 | | -.01 | | .04 | |
| Inteligencia interpersonal | .21*** | | .13*** | | -.11** | | -.07* | |
| Inteligencia intrapersonal | .12*** | | .11*** | | .07 | | .02 | |

***p < .001, **p < .01, *p < .05

Por último, se llevaron a cabo las regresiones de las variables personales sobre la sintomatología depresiva y los problemas externalizados (Tabla 4.54). Se puede observar cómo una vez controlados los efectos de la edad y el nivel socioeconómico, algunas variables personales contribuyeron de forma significativa a disminuir la sintomatología depresiva. Estas competencias o activos personales fueron la autoestima, en primer lugar, seguida del autocontrol, la inteligencia intrapersonal y la regulación emocional re-evaluativa, esta última sólo entre las chicas. En cambio, la estrategia de regulación emocional caracterizada por la supresión expresiva mostró una relación positiva con la sintomatología depresiva, por lo que puede ser considerada un factor de riesgo. El porcentaje de varianza explicada por las variables personales fue algo superior en el caso de las chicas (39% frente a un 31%), aunque esta diferencia puede deberse al hecho de que la edad contribuyó a aumentar este porcentaje entre chicas, pero no entre chicos, mientras que la aportación de los activos personales fue similar en ambos géneros.

En cuanto a la influencia sobre los problemas externalizados, también hubo una aportación significativa de los activos o competencias personales, que añadieron bastante poder explicativo a la edad incluida en el primer paso, y situaron el porcentaje de varianza explicada en el 21% para los chicos y en un 36% para las chicas, es decir, superior entre ellas. De todas las competencias personales fue el autocontrol la que realizó una mayor contribución, sobre todo en el caso de las chicas. La autoestima y la inteligencia interpersonal también influyeron significativamente, aunque en menor medida, sobre la reducción de problemas externalizados. La supresión expresiva, en cambio, contribuyó a su aumento, aunque solo entre los chicos.

TABLA 4.54. REGRESIÓN MÚLTIPLE DE LOS ACTIVOS PERSONALES SOBRE LAS VARIABLES SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA Y PROBLEMAS EXTERNALIZADOS

| | SINTOM. DEPRESIVA | | | | PROBLEMAS EXTERN. | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------|---------|------------------------------|-------------------|------------------------------|---------|------------------------------|
| | CHICOS | | CHICAS | | CHICOS | | CHICAS | |
| | Beta | R ² y sig. cambio | Beta | R ² y sig. cambio | Beta | R ² y sig. cambio | Beta | R ² y sig. cambio |
| Paso 1 | | | | | | | | |
| Edad | .05 | .01 | .25*** | .07*** | .13** | .02** | .15*** | .02*** |
| Nivel socioeconómico | -.07 | | -.07* | | -.01 | | -.05 | |
| Paso 2 | | | | | | | | |
| Edad | .05 | .31*** | .15*** | .39*** | .12** | .21*** | .08** | .36*** |
| Nivel socioeconómico | -.01 | | -.00 | | .03 | | .00 | |
| Autocontrol | -.17*** | | -.22*** | | -.37*** | | -.55*** | |
| Autoestima | -.43*** | | -.35** | | -.09* | | -.09* | |
| ERQ1-Re-evaluación | .00 | | -.07* | | -.04 | | -.02 | |
| ERQ2-Supresión expresiva | .12** | | .17*** | | .10** | | .01 | |
| Inteligencia interpersonal | .05 | | -.02 | | .08* | | .08** | |
| Inteligencia intrapersonal | .12** | | .15*** | | -.04 | | .03 | |

***p < .001, **p < .01, *p < .05

4.6. PERFILES DE BIENESTAR

Bienestar

Conocer el bienestar percibido por las chicas y los chicos adolescentes ha sido uno de los aspectos que mayor atención han recibido en las últimas décadas por parte

de la comunidad científica, educativa, gubernamental y de los progenitores y es uno de los principales objetivos en nuestra investigación. Por esa razón se decidió llevar a cabo una serie de análisis que profundizasen en la relación del bienestar con otras variables. Como ya se ha explicado en el apartado anterior, la variable bienestar se creó agrupando las variables afecto positivo (PANAS), satisfacción vital y propósito de vida.

A continuación, se crearon cuatro grupos que incluían al alumnado con nivel de bienestar percibido alto, nivel de bienestar medio-alto, nivel de bienestar medio-bajo y, por último, nivel de bienestar bajo. En la Tabla 4.55, se puede observar la tabla de frecuencias y el porcentaje de la muestra de la presente investigación en cada uno de los grupos.

TABLA 4.55. DISTRIBUCIÓN DEL BIENESTAR EN LA MUESTRA

| | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|----------------------|------------|------------|
| Bienestar alto | 393 | 25.5% |
| Bienestar medio-alto | 371 | 24% |
| Bienestar medio-bajo | 399 | 25.9% |
| Bienestar bajo | 380 | 24.6% |

Bienestar y satisfacción con las propias competencias, con la familia, y con la escuela

Para conocer la relación entre el bienestar y la satisfacción de chicas y chicos adolescentes con su vida, hemos utilizado la variable bienestar explicada en el apartado anterior y las escalas de satisfacción construidas por el equipo de investigación (*ad hoc*). Las escalas de satisfacción permitieron analizar la auto-valoración de las chicas y los chicos sobre sus competencias referidas al modelo ideal de adolescente, la auto-valoración de su propia familia respecto a la familia ideal y la auto-valoración de su propia escuela respecto a la escuela ideal.

En primer lugar, en la Tabla 4.56, se muestran las medias y las desviaciones típicas de las diferentes áreas que componen la satisfacción con las competencias adolescentes (área personal, cognitiva, cognitiva-instrumental, cognitiva-artística, social, emocional y moral), para cada uno de los cuatro grupos de

bienestar (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto). De esta forma, se pudo analizar la relación del bienestar con la satisfacción con las propias competencias de chicas y chicos adolescentes.

**TABLA 4.56. BIENESTAR Y SATISFACCIÓN
CON LAS COMPETENCIAS EN CHICAS Y CHICOS ADOLESCENTES**

| | M | DT |
|----------------------------|------|------|
| Área personal | | |
| Bienestar alto | 8.47 | 0.92 |
| Bienestar medio-alto | 7.90 | 0.97 |
| Bienestar medio-bajo | 7.49 | 1.04 |
| Bienestar bajo | 6.68 | 1.33 |
| Área cognitiva | | |
| Bienestar alto | 8.15 | 0.94 |
| Bienestar medio-alto | 7.63 | 0.99 |
| Bienestar medio-bajo | 7.24 | 1.03 |
| Bienestar bajo | 6.79 | 1.15 |
| Área social | | |
| Bienestar alto | 8.45 | 0.92 |
| Bienestar medio-alto | 7.96 | 0.93 |
| Bienestar medio-bajo | 7.68 | 0.99 |
| Bienestar bajo | 7.12 | 1.34 |
| Área emocional | | |
| Bienestar alto | 8.37 | 0.99 |
| Bienestar medio-alto | 7.97 | 0.98 |
| Bienestar medio-bajo | 7.69 | 1.05 |
| Bienestar bajo | 7.15 | 1.28 |
| Área moral | | |
| Bienestar alto | 8.31 | 1.16 |
| Bienestar medio-alto | 7.86 | 1.17 |
| Bienestar medio-bajo | 7.60 | 1.25 |
| Bienestar bajo | 7.16 | 1.30 |

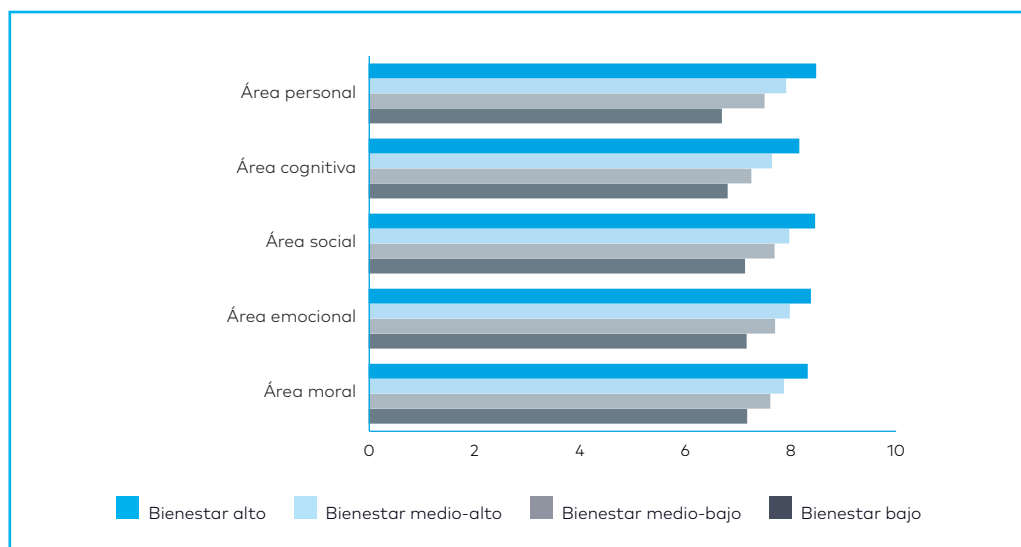
Nota: El rango de las respuestas oscila de 0 a 10 (0 = nada importante, 10 = muy importante).

Para comprobar si las diferencias en las medias en bienestar eran significativas se realizó un análisis de la varianza (ANOVA). Los resultados mostraron la existencia de diferencias significativas en los niveles de satisfacción adolescente

con sus competencias entre los distintos grupos de bienestar. En concreto, los valores de los análisis fueron los siguientes: área personal, $F(3, 1536) = 188.33, p < .001, \eta^2 = .27$; área cognitiva, $F(3, 1536) = 122.55, p < .001, \eta^2 = .19$; área cognitiva instrumental, $F(3, 1536) = 84.71, p < .001, \eta^2 = .14$; área cognitiva artística, $F(3, 1536) = 68.62, p < .001, \eta^2 = .12$; área social, $F(3, 1536) = 104.88, p < .001, \eta^2 = .17$; área emocional, $F(3, 1536) = 86.36, p < .001, \eta^2 = .15$ y área moral, $F(3, 1536) = 58.97, p < .001, \eta^2 = .10$. En todas las áreas las pruebas *post hoc* mostraron que existen diferencias significativas entre los cuatro grupos de bienestar. Así, aquellos estudiantes que indicaron mayores niveles de bienestar fueron los que mejores competencias percibían en todas las áreas analizadas. Dicha percepción en la satisfacción con las competencias se iba reduciendo significativamente de forma paralela a la disminución del bienestar percibido. De esta manera, a mayor bienestar, mayor satisfacción con las competencias percibidas y viceversa.

En la Figura 4.51 están representados estos resultados en un diagrama de barras. Estos datos son coherentes con la literatura científica en la que se señala que chicos y chicas con un mayor número de competencias personales, en todas las áreas (personal, cognitiva, instrumental, artística, social, emocional y moral), muestran mayores niveles de felicidad y bienestar con su vida.

FIGURA 4.51. BIENESTAR Y SATISFACCIÓN CON LAS COMPETENCIAS EN CHICAS Y CHICOS ADOLESCENTES



En segundo lugar, en la Tabla 4.57 se muestran las medias y las desviaciones típicas de las diferentes áreas que componen la satisfacción con la familia (apoyo

o afecto, supervisión, autonomía, comunicación y aceptación), para cada uno de los cuatro grupos de bienestar (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto). De esta forma, se pudo analizar la relación entre el bienestar de chicas y chicos adolescentes y la satisfacción con la propia familia.

**TABLA 4.57. BIENESTAR Y SATISFACCIÓN
CON LA FAMILIA**

| | M | DT |
|----------------------------|------|------|
| Apoyo o afecto | | |
| Bienestar alto | 9.35 | 0.95 |
| Bienestar medio-alto | 8.99 | 1.12 |
| Bienestar medio-bajo | 8.54 | 1.47 |
| Bienestar bajo | 7.90 | 1.93 |
| Supervisión | | |
| Bienestar alto | 8.85 | 1.15 |
| Bienestar medio-alto | 8.42 | 1.26 |
| Bienestar medio-bajo | 8.13 | 1.34 |
| Bienestar bajo | 7.43 | 1.76 |
| Autonomía | | |
| Bienestar alto | 8.88 | 1.35 |
| Bienestar medio-alto | 8.46 | 1.49 |
| Bienestar medio-bajo | 8.02 | 1.75 |
| Bienestar bajo | 7.12 | 2.28 |
| Comunicación | | |
| Bienestar alto | 8.85 | 1.38 |
| Bienestar medio-alto | 8.37 | 1.48 |
| Bienestar medio-bajo | 7.81 | 1.89 |
| Bienestar bajo | 6.85 | 2.38 |
| Aceptación | | |
| Bienestar alto | 9.34 | 1.01 |
| Bienestar medio-alto | 9.03 | 1.26 |
| Bienestar medio-bajo | 8.65 | 1.48 |
| Bienestar bajo | 7.89 | 2.04 |

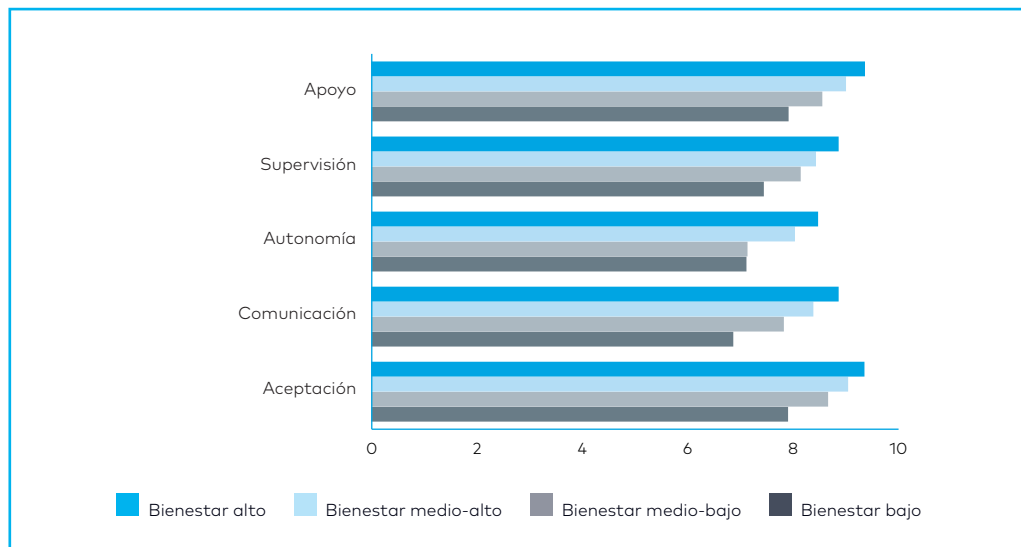
Nota: El rango de las respuestas oscila de 0 a 10 (0 = nada importante, 10 = muy importante).

Seguidamente, se realizó un ANOVA para comprobar si el bienestar adolescente dependía de la satisfacción con la familia. Se encontró que las diferencias en el bienestar fueron significativas en función de las diversas áreas de satisfacción

con la familia: apoyo o afecto, $F(3, 1536) = 74.65, p < .001, \eta^2 = .13$; supervisión, $F(3, 1536) = 69.32, p < .001, \eta^2 = .12$; autonomía, $F(3, 1536) = 70.61, p < .001, \eta^2 = .12$; comunicación, $F(3, 1536) = 84.58, p < .001, \eta^2 = .14$ y aceptación, $F(3, 1536) = 67.23, p < .001, \eta^2 = .12$. En todas las áreas, las pruebas *post hoc* mostraron que existían diferencias significativas entre los cuatro grupos de bienestar con su familia, observándose que los chicos y las chicas adolescentes que indicaron mayores niveles de bienestar son los que percibían una mayor satisfacción en todas las áreas analizadas. La percepción de satisfacción disminuyó significativamente según iba decreciendo el bienestar percibido. Así, a mayor bienestar, mayor satisfacción percibida, y viceversa.

Como se puede observar en la siguiente Figura 4.52, ocurre el mismo patrón que en el caso anterior, ya que la percepción de una familia con altos niveles de apoyo mutuo, supervisión parental, autonomía, comunicación entre los miembros de la familia y aceptación de hijas e hijos tal y como son tuvo una relación positiva y significativa con los niveles de bienestar en la adolescencia.

FIGURA 4.52. BIENESTAR Y SATISFACCIÓN CON LA FAMILIA



En tercer lugar, en la Tabla 4.58 se recogen las medias y las desviaciones típicas de las diferentes áreas que componen la satisfacción con la escuela (transmisión de conocimiento, uso de NNTT, trato a alumnado, familia y escuela, diversidad, metas y creatividad) para cada uno de los cuatro grupos de bienestar (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto).

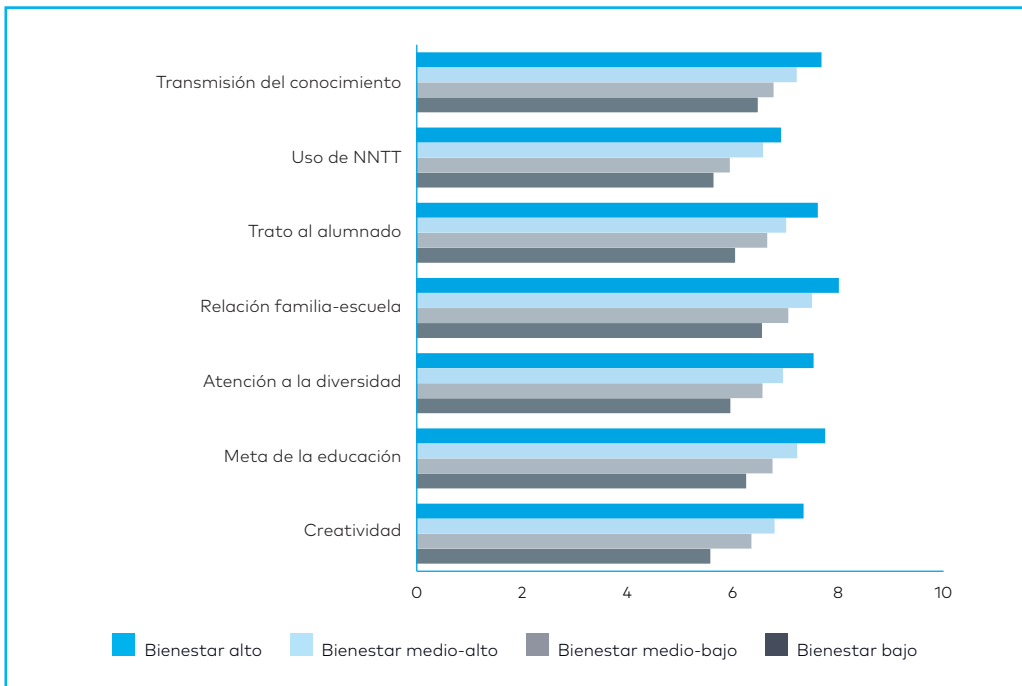
**TABLA 4.58. BIENESTAR Y SATISFACCIÓN
CON LA ESCUELA**

| | M | DT |
|-------------------------------------|------|------|
| Transmisión del conocimiento | | |
| Bienestar alto | 7.67 | 1.61 |
| Bienestar medio-alto | 7.20 | 1.55 |
| Bienestar medio-bajo | 6.76 | 1.53 |
| Bienestar bajo | 6.46 | 1.55 |
| Uso de NNTT | | |
| Bienestar alto | 6.90 | 2.36 |
| Bienestar medio-alto | 6.56 | 2.31 |
| Bienestar medio-bajo | 5.93 | 2.19 |
| Bienestar bajo | 5.62 | 2.15 |
| Trato al alumnado | | |
| Bienestar alto | 7.60 | 1.93 |
| Bienestar medio-alto | 7.00 | 2.00 |
| Bienestar medio-bajo | 6.64 | 1.85 |
| Bienestar bajo | 6.03 | 2.02 |
| Relación familia-escuela | | |
| Bienestar alto | 8.01 | 1.76 |
| Bienestar medio-alto | 7.49 | 1.74 |
| Bienestar medio-bajo | 7.04 | 1.85 |
| Bienestar bajo | 6.54 | 1.99 |
| Atención a la diversidad | | |
| Bienestar alto | 7.52 | 1.91 |
| Bienestar medio-alto | 6.94 | 1.80 |
| Bienestar medio-bajo | 6.55 | 1.80 |
| Bienestar bajo | 5.94 | 1.99 |
| Metas educación | | |
| Bienestar alto | 7.74 | 2.00 |
| Bienestar medio-alto | 7.21 | 1.91 |
| Bienestar medio-bajo | 6.74 | 1.93 |
| Bienestar bajo | 6.24 | 2.11 |
| Creatividad | | |
| Bienestar alto | 7.33 | 2.04 |
| Bienestar medio-alto | 6.78 | 2.00 |
| Bienestar medio-bajo | 6.34 | 1.94 |
| Bienestar bajo | 5.56 | 2.09 |

Nota: El rango de las respuestas oscila de 0 a 10 (0 = nada importante, 10 = muy importante).

Los resultados del ANOVA mostraron diferencias significativas en la satisfacción con la escuela según el nivel de bienestar de los participantes. Específicamente, los valores de los análisis fueron los siguientes: área transmisión del conocimiento, $F(3, 1536) = 44.34, p < .001, \eta^2 = .08$; área uso de NNTT, $F(3, 1536) = 25.86, p < .001, \eta^2 = .05$; área trato a los alumnos, $F(3, 1536) = 43.50, p < .001, \eta^2 = .08$; área relación familia y escuela, $F(3, 1536) = 43.47, p < .001, \eta^2 = .08$; área atención a la diversidad, $F(3, 1536) = 44.52, p < .001, \eta^2 = .08$; área meta de la educación, $F(3, 1536) = 47.89, p < .001, \eta^2 = .09$ y área promoción de la creatividad, $F(3, 1536) = 39.94, p < .001, \eta^2 = .07$. Con el objetivo de analizar con facilidad las pruebas *post hoc* realizadas, se codificaron a los chicos y a las chicas estudiantes del grupo bajo bienestar como "1", nivel medio-bajo bienestar como "2", nivel medio-alto bienestar como "3" y, por último, nivel alto bienestar "4". En el área de transmisión del conocimiento, las diferencias no significativas se encontraron entre los grupos 1 y 2. En el área de uso de NNTT, las diferencias no significativas se encontraron entre los grupos 1-2 y 3-4. En el área de trato a los alumnos, las diferencias no significativas se encontraron entre los grupos 2 y 3. En las áreas de relación familia y escuela, atención a la diversidad, meta de la educación y promoción de la creatividad todas las diferencias fueron significativas.

FIGURA 4.53. BIENESTAR Y SATISFACCIÓN CON LA ESCUELA



No obstante, aunque las diferencias entre algunos grupos no fueron significativas, la tendencia de respuesta fue ascendente, es decir, el grupo de adolescentes que percibían mayores niveles de bienestar fueron los que percibieron, de igual modo, una mayor satisfacción. Esto puede observarse en la Figura 4.53.

Bienestar, competencias, variables de ajuste y sociodemográficas

En la Tabla 4.59, se muestran las medias y las desviaciones típicas de las competencias analizadas en el presente estudio y su relación con el bienestar percibido por la población adolescente. Estas variables son: comportamiento cívico (escala construida *ad hoc*), autoestima y actitud hacia la autoridad institucional, regulación emocional (con las dimensiones de re-evaluación cognitiva y supresión expresiva) y autocontrol. Se presenta información para cada uno de los cuatro grupos de bienestar (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto).

En este caso, el resultado del ANOVA mostró qué diferencias eran significativas entre los cuatro grupos de bienestar en función de las competencias personales adolescentes. En concreto, los valores de los análisis fueron los siguientes: comportamiento cívico, $F(3, 1536) = 27.55, p < .001, \eta^2 = .05$; autoestima, $F(3, 1536) = 178.35, p < .001, \eta^2 = .27$; actitud hacia la autoridad, $F(3, 1536) = 45.12, p < .001, \eta^2 = .08$; re-evaluación cognitiva, $F(3, 1536) = 39.20, p < .001, \eta^2 = .07$; supresión expresiva, $F(3, 1536) = 10.61, p < .001, \eta^2 = .02$ y autocontrol, $F(3, 1536) = 71.57, p < .001, \eta^2 = .13$.

Las pruebas *post hoc* aplicadas mostraron que las diferencias en las distintas variables arrojaron los siguientes resultados: en comportamiento cívico, las diferencias no significativas se encontraron entre los grupos 2-3 y 3-4. En autoestima, todas las diferencias fueron significativas. En actitud hacia la autoridad, las diferencias no significativas se encontraron entre los grupos 2 y 3. En re-evaluación cognitiva, las diferencias no significativas se encontraron entre los grupos 2 y 3. En supresión expresiva, las diferencias no significativas se encontraron entre los grupos 2-3, 2-4 y 3-4. Finalmente, con respecto a la variable autocontrol, todas las diferencias fueron significativas. En cuanto a los resultados obtenidos, las chicas y los chicos que indicaron un mayor bienestar, son los que mejores puntuaciones reportaron en todas las variables analizadas. Las puntuaciones descendieron significativamente a medida que descendía el bienestar percibido.

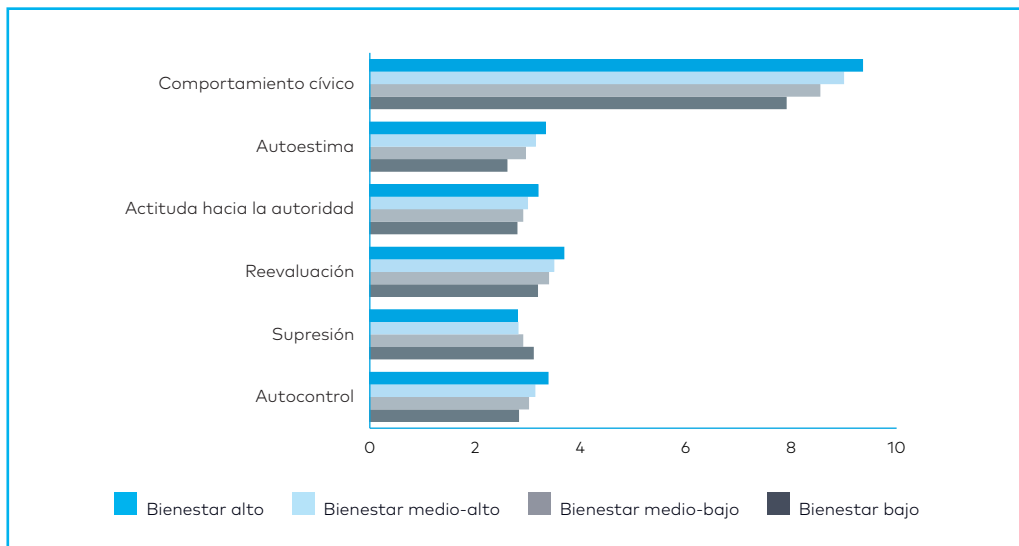
A continuación, se presentan los resultados gráficamente. Es importante recordar que no comparten la misma escala de respuesta (como se detalla en la nota al pie de la tabla 4.59) y que la variable negativa muestra un patrón contrario en las barras.

**TABLA 4.59. BIENESTAR
Y COMPETENCIAS PERSONALES**

| | M | DT |
|-----------------------------------|------|------|
| Comportamiento cívico | | |
| Bienestar alto | 6.37 | 1.83 |
| Bienestar medio-alto | 6.03 | 1.70 |
| Bienestar medio-bajo | 5.79 | 1.55 |
| Bienestar bajo | 5.29 | 1.58 |
| Autoestima | | |
| Bienestar alto | 3.33 | 0.45 |
| Bienestar medio-alto | 3.14 | 0.42 |
| Bienestar medio-bajo | 2.95 | 0.42 |
| Bienestar bajo | 2.60 | 0,50 |
| Actitud hacia la autoridad | | |
| Bienestar alto | 3.19 | 0.49 |
| Bienestar medio-alto | 2.99 | 0.47 |
| Bienestar medio-bajo | 2.90 | 0.47 |
| Bienestar bajo | 2.79 | 0.50 |
| Re-evaluación cognitiva | | |
| Bienestar alto | 3.68 | 0.67 |
| Bienestar medio-alto | 3.49 | 0.62 |
| Bienestar medio-bajo | 3.39 | 0.58 |
| Bienestar bajo | 3.18 | 0.72 |
| Supresión expresiva | | |
| Bienestar alto | 2.80 | 0.86 |
| Bienestar medio-alto | 2.81 | 0.84 |
| Bienestar medio-bajo | 2.90 | 0.78 |
| Bienestar bajo | 3.10 | 0.82 |
| Autocontrol | | |
| Bienestar alto | 3.38 | 0.60 |
| Bienestar medio-alto | 3.13 | 0.51 |
| Bienestar medio-bajo | 3.01 | 0.48 |
| Bienestar bajo | 2.82 | 0.55 |

Nota 1: El rango de las respuestas de comportamiento cívico oscila de 0 a 10. Nota 2: El rango de las respuestas de autoestima, actitud hacia la autoridad y sintomatología depresiva oscila de 1 a 4. Nota 3: El rango de las respuestas de regulación emocional y autocontrol oscila de 1 a 5.

FIGURA 4.54. BIENESTAR Y COMPETENCIAS PERSONALES



En segundo lugar, en la Tabla 4.60, se muestran las medias y las desviaciones típicas de las variables de ajuste sintomatología depresiva y problemas externalizados para cada uno de los cuatro grupos de bienestar (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto). De esta forma, se puede comprobar cómo era el bienestar dependiendo de dichas variables.

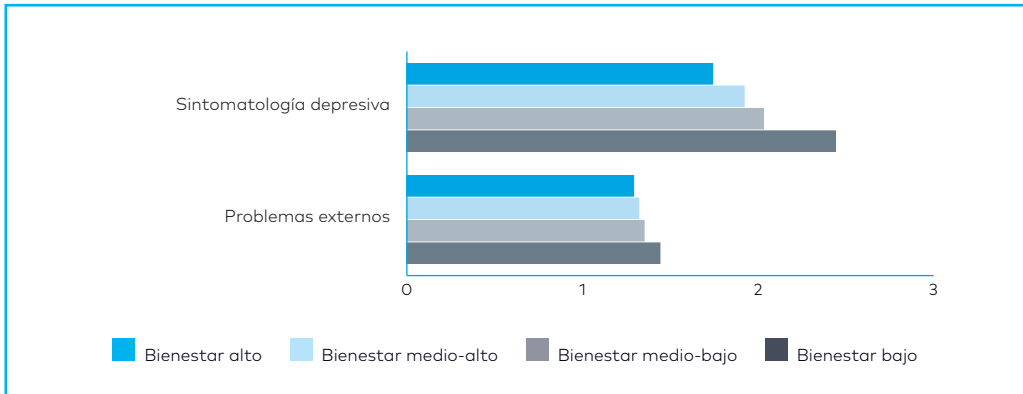
TABLA 4.60. DISTRIBUCIÓN DE BIENESTAR Y VARIABLES DE AJUSTE

| | M | DT |
|---------------------------------|------|------|
| Sintomatología depresiva | | |
| Bienestar alto | 1.74 | 0.57 |
| Bienestar medio-alto | 1.92 | 0.56 |
| Bienestar medio-bajo | 2.03 | 0.58 |
| Bienestar bajo | 2.44 | 0.65 |
| Problemas externalizados | | |
| Bienestar alto | 1.29 | 0.27 |
| Bienestar medio-alto | 1.32 | 0.24 |
| Bienestar medio-bajo | 1.35 | 0.25 |
| Bienestar bajo | 1.44 | 0.27 |

Nota 1: El rango de las respuestas de sintomatología depresiva oscila de 1 a 4. Nota 2: El rango de las respuestas de problemas externalizados oscila de 1 a 3.

En este caso, se encontraron diferencias significativas entre los cuatro grupos de bienestar. Más concretamente, los valores de los análisis fueron los siguientes: sintomatología depresiva, $F(3, 1536) = 92.01, p < .001, \eta^2 = .16$ y problemas externalizados, $F(3, 1536) = 23.07, p < .001, \eta^2 = .04$. Los análisis posteriores mostraron que las diferencias en las distintas áreas arrojaron los siguientes resultados: en la variable sintomatología depresiva, las diferencias no significativas se encontraron entre los grupos 2 y 3. En la variable problemas externalizados, las diferencias no significativas se encontraron entre los grupos 2-3 y 3-4. Las puntuaciones más bajas indicaron poca sintomatología depresiva y problemas externalizados. Aquellos chicos y aquellas chicas que indicaron mayores niveles de bienestar, puntuaron en menos medida ambas variables. Las puntuaciones en las variables analizadas aumentan significativamente según va descendiendo el bienestar percibido. De esta manera, a mayor bienestar, menores puntuaciones en ambas variables de problemas de ajuste. A continuación, en la Figura 4.55, se presentan los resultados gráficamente, en la que se puede ver fácilmente la tendencia de respuesta y el decrecimiento de las barras.

FIGURA 4.55. BIENESTAR Y VARIABLES DE AJUSTE



En tercer lugar, en la Tabla 4.61 se muestran las medias y las desviaciones típicas del nivel socioeconómico y del rendimiento académico para cada uno de los cuatro grupos de bienestar (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto). De esta forma, se puede comprobar cómo era el bienestar dependiendo de dichas variables.

En este caso, se realizó un ANOVA para comprobar si las diferencias en las medias de los cuatro grupos de bienestar eran significativas, encontrando la presencia de diferencias significativas entre los cuatro grupos de bienestar según el nivel socioeconómico, $F(3, 1536) = 8.05, p < .001, \eta^2 = .02$ y el rendimiento académico,

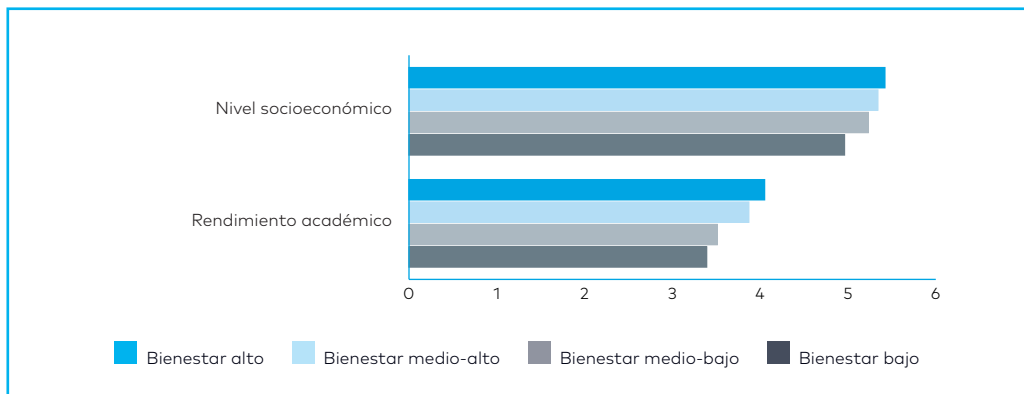
$F(3, 1536) = 11.86, p < .001, \eta^2 = .20$. Las pruebas *post hoc* Scheffé aplicadas mostraron que las diferencias en las distintas áreas arrojaron los siguientes resultados: en el nivel socioeconómico, las diferencias no significativas se encontraron entre los grupos 1-2, 2-3, 2-4 y 3-4. Por otro lado, respecto al rendimiento académico, las diferencias no significativas se encontraron entre los grupos 1-2 y 3-4. Quienes poseían un mayor nivel socioeconómico o un mayor rendimiento académico fueron quienes presentaron puntuaciones más altas en el nivel de bienestar. A continuación, se presentan los resultados gráficamente.

TABLA 4.61. DISTRIBUCIÓN DE BIENESTAR Y NIVEL SOCIOECONÓMICO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

| | M | DT |
|------------------------------|------|-----|
| Nivel socioeconómico | | |
| Bienestar alto | 5.42 | 1.3 |
| Bienestar medio-alto | 5.34 | 1.3 |
| Bienestar medio-bajo | 5.23 | 1.4 |
| Bienestar bajo | 4.96 | 1.4 |
| Rendimiento académico | | |
| Bienestar alto | 4.05 | 1.7 |
| Bienestar medio-alto | 3.87 | 1.7 |
| Bienestar medio-bajo | 3.51 | 1.8 |
| Bienestar bajo | 3.39 | 1.7 |

Nota 1: El rango de las respuestas de nivel socioeconómico oscila de 1 a 6. Nota 2: El rango de las respuestas de rendimiento académico oscila de 1 a 6, ya que se utilizaron las puntuaciones originales sin codificar.

FIGURA 4.56. BIENESTAR, NIVEL SOCIOECONÓMICO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO



Bienestar y género

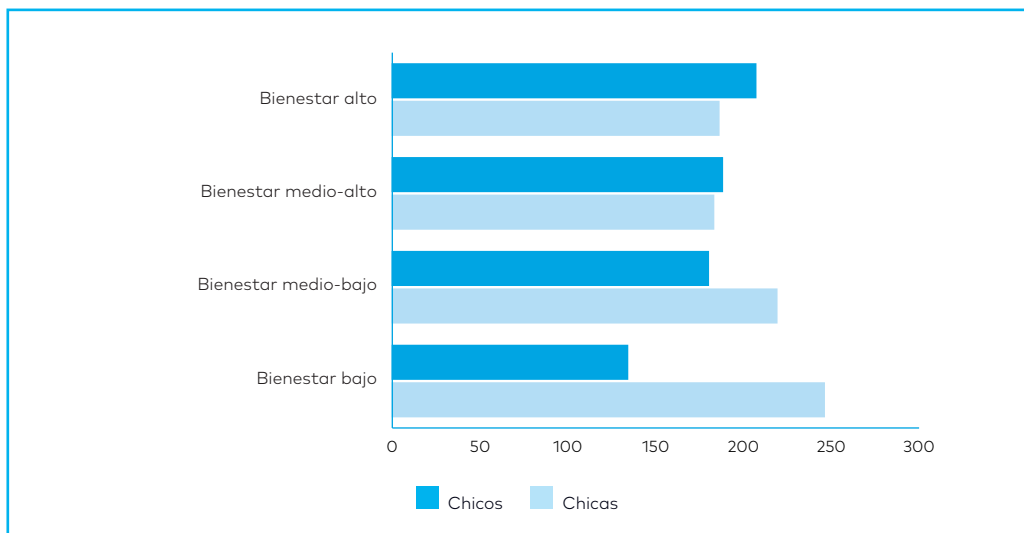
En la Tabla 4.62, se muestran la distribución de los chicos y las chicas teniendo en cuenta los cuatro grupos de bienestar (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto).

Al tratarse de variables cualitativas, no se pudieron aplicar los mismos análisis que en los casos anteriores, de forma que para poder analizar si las diferencias en dicha distribución eran significativas o no, se llevó a cabo un análisis de chi cuadrado, obteniendo los siguientes valores $\chi^2(3) = 28.07, p < .001$. Como se puede ver, existe una diferencia significativa en la distribución del estudiantado, concentrándose la mayor proporción de chicas adolescentes en el grupo de bienestar bajo, mientras que la mayor proporción de chicos se situó en el grupo de bienestar alto. A continuación, se muestran los resultados gráficamente para una más sencilla interpretación.

TABLA 4.62. DISTRIBUCIÓN DE BIENESTAR Y GÉNERO

| | CHICOS | CHICAS | TOTAL |
|----------------------|--------|--------|-------|
| Bienestar alto | 29.2% | 22.3% | 25.5% |
| Bienestar medio-alto | 26.5% | 21.9% | 24% |
| Bienestar medio-bajo | 25.4% | 26.3% | 25.9% |
| Bienestar bajo | 18.9% | 29.5% | 24.6% |

FIGURA 4.57. BIENESTAR Y GÉNERO



Como se puede observar en la figura, de los análisis surgieron dos grupos bien diferenciados. El primero fue el formado por el bienestar alto y medio-alto, donde los chicos fueron mayoría, aunque con diferencias muy pequeñas. Y un segundo grupo, compuesto por el bienestar bajo y medio-bajo, donde las chicas fueron mayoría, y en este caso la diferencia sí fue más que evidente.

Perfiles de bienestar

En la Tabla 4.63 se ofrece un resumen de la información obtenida en este apartado que recoge dos perfiles de las variables analizadas en el presente estudio. Presentamos los dos perfiles extremos analizados, bienestar alto y bienestar bajo, que son aquellos entre los que emergen las mayores diferencias significativas en las variables referidas a su satisfacción con sus propias competencias, su familia y su escuela, así como en algunas variables sociodemográficas.

**TABLA 4.63. PERFILES DE BIENESTAR ADOLESCENTE
SEGÚN DATOS DE NUESTRO ESTUDIO**

| BIENESTAR ALTO | BIENESTAR BAJO |
|---|---|
| Son los que mejor valoran su satisfacción con las competencias que poseen. Especialmente en el área personal. | Son los que peor valoran su satisfacción con las competencias que poseen. Especialmente en el área cognitiva artística. |
| Son los que mejor valoran su satisfacción con la familia. Especialmente en el área de apoyo o afecto. | Son los que peor valoran su satisfacción con la familia. Especialmente en el área de comunicación. |
| Son los que mejor valoran su satisfacción con la escuela. Especialmente en el área de transmisión del conocimiento. | Son los que peor valoran su satisfacción con la escuela. Especialmente en el área de uso de NNTT. |
| Valoran un comportamiento cívico medio-alto. | Valoran un comportamiento cívico medio. |
| Indican una autoestima alta. | Indican una autoestima media. |
| Realizan una valoración alta hacia la autoridad institucional. | Realizan una valoración media hacia la autoridad institucional. |
| Puntúan bajo en sintomatología depresiva. | Puntúan medio en sintomatología depresiva. |
| Puntúan bajo en problemas externalizados. | Puntúan medio-bajo en problemas externalizados. |
| Valoran estrategias media-altas de regulación emocional. | Valoran estrategias medias de regulación emocional. |
| Indican un autocontrol medio-alto. | Indican un autocontrol medio-bajo. |
| Indican un rendimiento académico alto. | Indican un rendimiento académico bajo. |
| Suelen estar ubicados en un nivel socioeconómico medio-alto. | Suelen estar ubicados en un nivel socioeconómico medio-bajo. |
| Son mayoritariamente chicos. | Son mayoritariamente chicas. |

En este capítulo se presenta la discusión de los resultados obtenidos en el estudio siguiendo el mismo orden en el que se presentaron en el apartado anterior. Es decir, comenzaremos por la discusión de los resultados relativos al adolescente ideal, la familia ideal y la escuela ideal. Continuaremos discutiendo los resultados referidos a cada una de las competencias adolescentes y su relación con los activos personales, familiares y escolares. Seguidamente, discutiremos los perfiles de bienestar adolescente obtenidos. Finalmente, se comentarán todos los resultados teniendo en cuenta la perspectiva de género.

5.1. EL MODELO IDEAL DE ADOLESCENTE Y LA SATISFACCIÓN PERSONAL

El modelo ideal de adolescente según chicos y chicas

Uno de los aspectos más relevantes del presente estudio es otorgarle voz a las chicas y los chicos sobre cuáles son los aspectos que consideran más importantes para definir un modelo de adolescente ideal. No sólo los expertos tienen una visión acerca de las competencias que definen un buen desarrollo positivo adolescente, también chicos y chicas tienen su propia visión de lo que debería ser un adolescente ideal, y de cuáles son las competencias que se deberían promover. Este estudio recoge una interesante información al respecto mediante una escala construida con el objetivo de evaluar esa visión. Una escala elaborada a partir del estudio con expertos llevado a cabo por Oliva *et al.* (2010), y que incluyó 31 competencias agrupadas en cinco áreas: personal, cognitiva, social, emocional y moral. La aplicación de esta escala reveló las elevadas puntuaciones que chicos y chicas otorgaron a la mayoría de las competencias y que pone de manifiesto que, en términos globales, hay mucha similitud entre la visión experta y la visión adolescente. Aunque no aparecieron grandes diferencias en la importancia otorgada a las competencias, fueron las incluidas en las áreas moral y personal las más valoradas, destacando por encima de todas ellas una de carácter moral, que tanto chicos como chicas situaron en primer lugar: "Respetar a personas de diferente raza, género, religión o capacidad". Este dato, unido al hecho de que otras dos competencias morales se situaron entre las cinco más valoradas por

ambos géneros, pone de relieve la importante sensibilización del alumnado hacia valores como la responsabilidad, la prosocialidad o el respeto a la diversidad. Un detalle que contrasta con el estereotipo negativo sostenido por personas adultas que aparece en algunos estudios y que caracteriza a la adolescencia como una etapa en la que chicos y chicas se muestran egocéntricos y exclusivamente interesados por aspectos materiales y hedonistas (Casco y Oliva, 2004). Esta preocupación por valores morales o éticos y prosociales ha aparecido en otros estudios realizados tanto en España como en otros países (Casas y Bello, 2012; Datu y Valdez, 2012) y ofrece una visión del florecimiento adolescente que se aleja de dimensiones tangibles como el éxito o las posesiones materiales.

La alta puntuación otorgada a competencias morales debe valorarse muy positivamente, y probablemente está muy relacionada con los avances en el desarrollo del razonamiento moral que se produce durante la adolescencia. Sin embargo, de ello no se debe concluir de forma apresurada que chicos y chicas muestran un comportamiento acorde con dichos valores, ya que aún serán necesarios algunos años para que alcancen un mayor equilibrio y coherencia entre razonamiento y comportamiento moral. Como señaló David Elkind (1985), uno de los rasgos que definen el egocentrismo propio de la adolescencia es la *hipocresía aparente* o discrepancia entre los ideales que muestran chicos y chicas y su conducta, ya que el simple hecho de sostener esos valores o ideales no basta para conseguirlos sin necesidad de ningún esfuerzo personal.

Las competencias personales, tales como la autoestima, el autocontrol o la iniciativa, también fueron muy valoradas, lo que refleja el interés de chicos y chicas por el desarrollo de competencias que indican claramente una fortaleza del yo y un desarrollo personal saludable. Lo mismo podría decirse con respecto a las competencias sociales y emocionales, y es que las diferencias en la importancia otorgada a las competencias de las áreas moral, personal, social y emocional fueron de escasa importancia y no significativas. Sólo las competencias cognitivo-artísticas obtuvieron valoraciones significativamente inferiores a las demás, lo que pone de relieve la menor importancia que el alumnado concede a estas competencias, probablemente debido al escaso peso curricular que tienen en la educación secundaria. Así, frente a la baja valoración obtenida por esas competencias artísticas, las competencias cognitivas de carácter más académico, como llevar bien los estudios o sacar buenas notas, obtuvieron puntuaciones sensiblemente más altas. El hecho de que las competencias artísticas fuesen más valoradas por el alumnado de menos edad parece indicar que, según avanza la educación secundaria y van aumentando las exigencias académicas, disminuye el peso y la importancia de las actividades artísticas y, por lo tanto, su valoración por parte del alumnado.

En cuanto a las diferencias en función del género, las valoraciones de chicos y chicas fueron bastante coincidentes, aunque en términos generales ellas concedieron puntuaciones más elevadas que ellos a todas las competencias con una sola excepción, la capacidad de liderazgo, que fue más valorada por los chicos. Aunque tanto alumnos como alumnas dieron escasa importancia a esta competencia, que ocupó el último lugar para ellas y el penúltimo para ellos, esta diferencia puede ser el resultado de procesos de socialización que dibujan estereotipos de género diferenciados, que llevan a que los varones estén más presionados a conseguir liderazgo y éxito personal, y ellas a mostrarse prosociales y responsables (Galambos, Berenbaum y McHale, 2009).

El modelo ideal de adolescente según padres y madres

En este estudio no sólo se tuvo en cuenta la opinión de adolescentes, también se indagó acerca de la opinión de los progenitores sobre qué competencias consideraban que debía reunir el modelo de adolescente ideal. Al igual que ocurría con chicos y chicas, también madres y padres coincidieron en situar en lo más alto del *ranking* el respeto por personas de diferente raza, género religión o capacidad. Es probable que esta coincidencia no sea casual, sino que esté reflejando cierta transmisión intergeneracional de valores de progenitores a hijos. No hay que olvidar que el interés por el estudio sobre las ideas o valores que los progenitores tienen acerca de la educación y el desarrollo infantil y adolescente parte de la idea de que estos valores influyen en cómo madres y padres educan e interactúan con sus hijos e hijas (Goodnow, 2002). Es decir, cabe pensar que algunos valores de carácter ético-moral son inculcados a través de la educación familiar, y que los valores adolescentes reciben una importante influencia de los valores parentales (Barni *et al.*, 2017).

Hubo más similitudes entre la visión de progenitores y adolescentes con respecto al adolescente ideal, como la menor valoración de las competencias cognitivo-artísticas que, como hemos tenido la ocasión de comentar, puede estar más relacionado con el menor valor que la sociedad otorga a disciplinas de carácter artístico frente a disciplinas de carácter instrumental o académico.

Otra similitud fue la referida a las diferencias en función del género, ya que al igual que lo ocurrido con las adolescentes, las madres dieron una mayor importancia que los padres a todas las competencias con la excepción de la capacidad de liderazgo. Este dato parece indicar que no existen diferencias importantes en cuanto a los estereotipos de género sostenidos por ambas generaciones que pueden considerar que el liderazgo es una característica más propia de varones.

Un último aspecto que merece la pena destacar es la alta valoración que madres y padres otorgan a la autoestima, que se sitúa entre las cinco competencias más valoradas. Esta importancia puede estar relacionada con el hecho de que se trata de una competencia que la evidencia empírica acumulada en las últimas décadas ha encontrado muy relacionada con el bienestar y el ajuste psicológico adolescente (DuBois *et al.*, 1998). Sin duda, éste es un hallazgo que ha rebasado las fronteras del mundo académico y que se ha extendido entre la población general, que es plenamente consciente del valor de la autoestima como activo personal. Por otra parte, también hay evidencias sobre el descenso que la autoestima suele experimentar durante la adolescencia, especialmente en el caso de las chicas que indican significativamente menores niveles de autoestima que los chicos en todas las edades del desarrollo adolescente (Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2004; Povedano *et al.*, 2012), algo que muchos padres y madres han podido presenciar con preocupación en sus hijos e hijas y que puede influir en que la consideren una competencia personal altamente deseable para el bienestar adolescente. Sobre todo si tenemos en cuenta que algunos estudios han encontrado que madres y padres tienden a infraestimar el nivel de bienestar emocional de sus hijos/as, posiblemente debido a un cierto sesgo egocéntrico que les lleva a tomar como referencia su propio estado emocional durante estos años para hacer predicciones con respecto al de sus hijos (Lagattuta, Sayfan y Bramford, 2012; López-Pérez y Wilson, 2015).

El modelo ideal de adolescente según el profesorado

También se analizó la visión del profesorado acerca de las competencias que configuran al adolescente ideal. Una visión que reviste mucha importancia porque puede condicionar los objetivos que se plantean los docentes en su práctica profesional. Merece la pena destacar la importancia que profesores y profesoras concedieron a las competencias del área personal, ya que cuatro de dichas competencias se situaron entre las más valoradas. Parece razonable pensar que el profesorado es muy consciente de que competencias tales como la autoestima, el autocontrol o la capacidad para resolver los problemas representan fortalezas personales de vital importancia tanto para el desarrollo integral del alumnado como para su éxito académico. Esta alta valoración de las competencias personales es similar a la mostrada por expertos en adolescencia (Oliva *et al.*, 2010), probablemente porque el profesorado, a diferencia de progenitores y alumnado, ha recibido una formación especializada que hace que compartan visión con aquellos profesionales con experiencia en el ámbito de la adolescencia. Así, la autoestima, la confianza en las propias capacidades o el autocontrol son importantes activos personales sobre cuya importancia para el desarrollo y ajuste adolescente hay una importante evidencia empírica acumulada.

La única competencia no perteneciente al área personal que fue incluida por profesores y profesoras entre las cinco principales, fue el respeto a personas de diferente raza, género, religión y capacidad, que al igual que ocurrió en la valoración de adolescentes y progenitores, se situó en el primer lugar, y que indica la sensibilización del colectivo docente hacia el respeto a la diversidad.

Es posible que también sea la formación recibida por el profesorado la responsable de las menores diferencias de género que presentan en comparación con lo que ocurría con alumnado y progenitores, entre quienes se observó una mayor valoración general entre las mujeres. Una formación que puede haber contribuido a homogeneizar la visión de profesores y profesoras acerca de la adolescencia ideal y las competencias que deben ser promovidas en la escuela. No obstante, aunque en menor medida que entre alumnado o progenitores, también en este colectivo las mujeres tendieron a valorar todas las competencias algo por encima de lo que lo hicieron sus colegas varones.

El modelo ideal de adolescente según adolescentes, progenitores y profesorado: una comparación de perspectivas

Como se tuvo ocasión de comentar en la introducción, son escasos los estudios centrados en los valores o en el modelo de adolescente ideal, pero son menos aún los que han tenido en cuenta de forma conjunta la opinión de adolescentes, progenitores y docentes, lo que otorga a este trabajo un valor especial. La comparación de las tres perspectivas arrojó datos interesantes, tanto en lo referente a las similitudes como a las diferencias. Entre las primeras merece la pena destacar la coincidencia en la alta valoración que los tres colectivos dieron a todas las competencias. Este dato no resulta sorprendente si tenemos en cuenta que la escala utilizada se basó en el modelo de desarrollo positivo propuesto por Oliva *et al.* (2010) a partir de un estudio con expertos en adolescencia. Se puede decir que esta coincidencia entre adolescentes, docentes, progenitores y expertos en la alta valoración de todas las competencias supone una validación del modelo.

Otra similitud entre las valoraciones de los tres colectivos es la referida a las mayores puntuaciones que las mujeres dieron a todas las competencias, con la excepción de la capacidad de liderazgo. Esta diferencia de género puede deberse a que los niveles de exigencia que se les imponen a las mujeres, fruto de la presión social, o a hijas y alumnas, son mayores que los que se les imponen a los hombres, lo que puede dar lugar a que den más importancia a todas las competencias a la hora de definir un modelo de adolescente ideal. Es posible que las chicas, profesoras y madres interioricen los mensajes, a veces sutiles, que les exigen ser

“mujeres pluscuamperfectas” para integrarse en nuestra sociedad y estos estándares tan elevados se reflejen en los resultados de nuestro estudio. Las adolescentes llegar, llegan, pero agotadas por el gran esfuerzo que supone acercarse a un nivel tan exigente de la adolescente ideal.

Finalmente, hay que mencionar la coincidencia de adolescentes, progenitores y profesorado en situar al respeto a personas de distinta raza, género, religión o capacidad como competencia más valorada. Sin duda se trata de un dato muy significativo y que revela una gran sensibilidad social hacia el respeto a la diversidad como un valor ético que debe formar parte de la educación de las nuevas generaciones. Una valoración que genera optimismo y confianza hacia una juventud que defiende valores de aceptación y respeto a la diversidad, y que se contrapone claramente al reciente surgimiento de posturas sociopolíticas excluyentes.

Una interpretación crítica de este dato nos llevaría a pensar en la influencia de la deseabilidad social sobre las respuestas dadas, ya que, salvo entre personas de ideología muy conservadora, no resultaría muy aceptable reconocer posturas de exclusión de la diversidad. No obstante, cabe argumentar que este sesgo no sólo tendría una influencia al alza sobre este valor, sino sobre la totalidad de valores o competencias incluidas en la escala. Así, aunque la deseabilidad social podría haber aumentado las puntuaciones que los sujetos otorgan a estas competencias, no habría alterado de forma significativa el orden o *ranking* de las mismas, por lo que el respeto a la diversidad se habría mantenido en la primera posición.

Ello nos lleva a pensar que estamos ante un valor profundamente arraigado en la comunidad educativa y que traspasa los muros de la escuela, ya que es compartido por las familias del alumnado. Es muy probable que el movimiento que ha tenido lugar a lo largo de las últimas décadas hacia una educación inclusiva tenga mucho que ver con esta alta valoración del respeto a la diversidad. Desde finales del siglo pasado, la UNESCO ha tenido un claro protagonismo en el empeño de poner la educación inclusiva en la agenda política de la mayor parte de países. Una educación inclusiva que trata de garantizar que la escuela y otros contextos de aprendizaje sean lugares que adapten su oferta docente a la diversidad del alumnado, de forma que la equidad deba ser un principio que guíe el funcionamiento de estos contextos. Así, la escuela se ha convertido en una institución educativa para todos que combate de forma activa la exclusión, tanto en el currículum como en las prácticas en el centro y el aula.

Aunque en un principio la educación inclusiva estuvo centrada en la integración de niños y niñas con discapacidades en las escuelas generales, más adelante

adquirió un sentido más amplio, para extenderse a todo tipo de diversidad, ya fuera de género, familiar, racial, religiosa o socio-cultural, de forma que la escuela debe procurar tanto la atención a los distintos tipos de diversidad como a la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Ello supone reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros para atender a la diversidad del alumnado, especialmente a aquellos chicos y chicas más vulnerables y susceptibles de exclusión, como son los procedentes de otras culturas o de niveles socioeconómicos más desfavorecidos.

Este movimiento hacia una escuela inclusiva ha venido acompañado de otro que ha situado la educación en valores como un eje metodológico transversal de la intervención educativa. Así, la escuela, que tradicionalmente se consideraba un escenario destinado de forma casi exclusiva a la transmisión de saberes y a la asimilación por parte del alumnado de contenidos conceptuales, se ha transformado en un lugar en el que el alumnado adquiere una formación integral y en el que se fomentan actitudes y valores de respeto y tolerancia. De este modo, la educación en valores ocupa un lugar importante en los actuales diseños curriculares que, mediante un enfoque transversal, intentan promover en el alumnado un desarrollo intelectual, emocional y moral acorde con las exigencias de una sociedad en pleno proceso de transformación.

Sin duda, se trata de un movimiento en el entorno educativo que trata de dar respuesta a las exigencias de una sociedad renovada en la que la diversidad es un rasgo definitorio esencial. No obstante, no es una corriente que se limita únicamente a la escuela, sino que afecta a toda la comunidad educativa, influyendo indirectamente en los valores y actitudes de madres y padres. Por lo tanto, estos datos no hacen sino poner en valor la capacidad y el poder de la educación para cambiar valores y actitudes que pueden terminar extendiéndose a toda la sociedad. Sin embargo, hay que destacar que no debemos ser demasiado autocomplacientes, por lo que hay que seguir trabajando en la línea de promover valores de respeto a la diversidad en toda la comunidad, en los docentes, en la familias y en la ciudadanía en general, y así posibilitar una clima de cooperación que sitúe la escuela inclusiva en un entorno social que sostenga los mismos valores de inclusividad. Sólo de esa manera, cabe pensar que esos valores de solidaridad y respeto a la diversidad se transformen en una acción colectiva y transformadora.

Si dejamos de lado las coincidencias encontradas, y nos centramos en las diferencias entre alumnado, profesorado y progenitores, hay que recordar que éstas fueron menores que las similitudes, aunque se puede destacar la menor valoración que el profesorado atribuyó a casi todas las competencias en relación

con progenitores y, sobre todo, adolescentes, ya que fueron chicos y chicas quienes dieron las puntuaciones más altas. Una mayor valoración por parte de chicos y chicas que no resulta sorprendente, ya que ellos y ellas son los más implicados, y que indica que son muy conscientes del importante papel que dichas competencias tienen para su desarrollo y bienestar.

Valoración de chicos y chicas de sus propias competencias

Como ya se tuvo la ocasión de comentar en apartados previos, no solo se recogió información acerca de la importancia que chicos y chicas otorgaban a las 31 competencias incluidas en la escala sobre el modelo ideal de adolescente. También se les pidió que se valorasen a sí mismos en cada una de esas competencias, una valoración que puede considerarse como una buena medida de satisfacción personal. Aunque tanto chicos como chicas se asignaron puntuaciones altas y por encima de los 7 puntos en la mayoría de las competencias, estas puntuaciones fueron más bajas que cuando valoraron la importancia de las competencias, lo que indicaba una satisfacción inferior a la importancia atribuida. Esta ligera discrepancia no debe ser considerada negativamente, y puede ser un estímulo que lleve a chicos y chicas a esforzarse para adquirir dichas competencias. Es razonable pensar que la satisfacción con la que se valoren a sí mismos esté algo por debajo de la importancia atribuida a dicha competencia, y que haya cierta discrepancia entre el yo personal y el yo ideal (Higgins, 1987).

Cuando se analizaron las competencias en las que esas discrepancias eran mayores se observó que en las chicas hubo más diferencia entre importancia y autovaloración en competencias del área personal, tales como la autoestima, la capacidad para controlar el propio comportamiento o la confianza en las propias capacidades, y también en la habilidad para controlar las situaciones estresantes. En cambio, los chicos discreparon más en aspectos académicos, tales como llevar bien los estudios, sacar buenas notas o compaginar estudios y diversión, o en una competencia moral como la participación en actividades con fines sociales. Junto a estos datos, también se observó que las chicas tendieron a mostrarse menos satisfechas en términos absolutos que los chicos en competencias personales, mientras que ellos se situaron por debajo en las áreas moral y cognitiva-instrumental. Esta menor valoración de las competencias personales y mayor de las morales entre chicas coincide con estudios previos (Oliva *et al.*, 2011), y puede estar relacionada con el hecho de que muchas de las competencias personales suelen estar asociadas a la masculinidad, mientras que las morales se suelen vincular a la feminidad. Aunque cabe pensar que los chicos tienden a realizar autovaloraciones al alza mientras que las chicas hacen todo lo contrario, algo que

ha sido encontrado en algunas investigaciones (Pallier, 2003), en este estudio sólo se observó esa tendencia en el área personal. Como se ha comentado previamente, es probable que el nivel de exigencia social sea muy alto para las chicas adolescentes y esto motive una menor valoración de sus propias fortalezas. Este resultado es de gran relevancia y debería ser tenido en cuenta para que el desarrollo de programas de intervención para el desarrollo positivo en la adolescencia abarquen la especificidad de los perfiles de chicos y chicas adolescentes que, como se muestra en los resultados de nuestro estudio, son diferentes significativamente en función del género.

En cuanto a la relación con la edad, lo más reseñable es el descenso que se produjo en la satisfacción con las propias competencias según aumentaba la edad. Este descenso es interesante, ya que aunque cabe pensar que durante la adolescencia se produce un desarrollo y una mejora de la mayor parte de las competencias evaluadas, también parece aumentar el nivel de autoexigencia. Chicos y chicas tendrán que afrontar durante estos años muchos retos y tareas evolutivas que van a requerir de ellos y de ellas muchas competencias, por lo que pueden sentir cierta inseguridad en su capacidad para resolverlas de forma exitosa. Ello puede justificar este descenso en la autovaloración que coincide con el descenso en la satisfacción vital que hemos encontrado en este mismo estudio. Un dato relevante es que el descenso asociado a la edad en la autovaloración de las competencias del área personal sólo fue significativo entre las chicas, mientras que en los chicos se mantuvo estable. Teniendo en cuenta la importancia que la satisfacción con estas competencias personales tiene para el bienestar y el ajuste personal (Higgins, 1987), es razonable pensar que existe cierta relación entre este descenso y el aumento en problemas internalizados a lo largo de la adolescencia que algunos estudios han encontrado en chicas, pero no en chicos (Oliva, Parra y Reina, 2014). Este dato, nuevamente, refuerza la idea de incorporar la perspectiva de género en los estudios sobre desarrollo positivo adolescente y los programas de intervención que se desarrollen en las escuelas.

Para terminar este apartado, nos gustaría poner en valor la importancia práctica de la escala utilizada en este estudio, que puede servir para conocer cuáles son las competencias más y menos valoradas por los tres colectivos: alumnado, personal docente y progenitores. Una excesiva discrepancia entre las valoraciones de los tres colectivos puede suponer un obstáculo para la labor educativa que provoque distanciamiento, dificulte la comunicación y genere conflictividad. Ello podría llevar a una reflexión sobre los factores que puedan estar generando dichas discrepancias, así como a la planificación de estrategias que favorezcan un acercamiento de visiones y valores. Por otra parte, también permitirá comparar las puntuaciones obtenidas en un centro educativo, tanto en

importancia como en satisfacción, con las puntuaciones medias que se han obtenido en este estudio. Ello indicará qué competencias están sobrevaloradas o infravaloradas en una escuela en relación a dichas medias, o cuáles son las áreas en las que el alumnado, considerado globalmente, o en algunos casos concretos, se ven a sí mismos como menos competentes. De esa forma, el centro podría tomar algunas medidas educativas encaminadas a reforzar las competencias que generan más insatisfacción.

5.2. LA FAMILIA IDEAL Y LA SATISFACCIÓN FAMILIAR

La familia ideal según chicos y chicas adolescentes

Las chicas y los chicos adolescentes, a pesar de la aparente distancia emocional y comunicativa, siguen considerando a la familia como uno de los factores más importantes para favorecer el desarrollo de sus competencias y hacerlos florecer, desarrollando su máximo potencial como seres humanos. De hecho, cabe destacar las elevadas puntuaciones que se obtuvieron en la escala de familia ideal, siempre por encima de los 7 puntos. Como en la mayor parte de las variables de nuestro estudio, han emergido diferencias de género en muchos de los ítems que se analizan, siendo las puntuaciones de las chicas más elevadas que las de los chicos. Este dato podría indicar la mayor valoración, por parte de las chicas, de los aspectos relacionados con la familia para su adecuado ajuste psicosocial. De hecho, la investigación indica que para las chicas adolescentes unas relaciones afectuosas con sus progenitores y una adecuada comunicación con ellos son factores que se han relacionado más estrechamente con la potenciación de su ajuste psicosocial, en comparación con los chicos (Povedano *et al.*, 2011).

Tanto chicos como chicas coinciden en los cinco activos más valorados en una familia ideal, siendo el primero y más valorado: "Acepten a sus hijos/as tal y como son". La importancia que chicas y chicos adolescentes otorgan al factor aceptación quedó reflejada en el análisis del discurso realizado en la primera fase de esta investigación, de corte cualitativo, y por ese motivo fue incluido en la segunda fase cuantitativa de nuestro trabajo. En estos datos se pone de relieve que para chicas y chicos es muy importante ser tratados como personas adultas y no como niños o niñas. De hecho, para llegar a entender la experiencia adolescente en relación con la búsqueda y definición de su propia identidad, es necesario considerar no sólo los diferentes cambios a los que se enfrentan de forma individual (hormonales, físicos, y cognitivos), sino también los contextos sociales en los que acontecen estos cambios, siendo la familia el contexto en el que ocurren los cambios más evidentes (Povedano, 2014).

Además de los activos relacionados con la aceptación, chicos y chicas otorgan una gran importancia a los activos relacionados con el afecto, algo que se pone de manifiesto en la valoración de aspectos como "Muestran cariño por sus hijos/as", "Comprenden a sus hijos/as" y "Ayudan a sus hijos/as". Estos resultados confirman que las chicas y los chicos, a pesar de la aparente distancia afectiva, valoran y necesitan afecto de sus progenitores en igual o mayor medida que en etapas anteriores (Povedano *et al.*, 2012). Aunque es cierto que durante estos años muestran distancia e incluso rechazo a las manifestaciones externas y públicas de cariño por parte de sus familiares más cercanos. Sin embargo, nuestros resultados indican que estos comportamientos no indican que no necesiten amor y afecto familiar, más bien lo que ponen de manifiesto es que la expresión del amor debe ser más sutil y menos efusiva, especialmente si es pública. Chicas y chicos adolescentes siguen necesitando el afecto de sus cuidadores, quizás más que en ninguna otra etapa, pero estas manifestaciones de afecto deben adaptarse a las nuevas necesidades de los jóvenes (Oliva y Parra, 2004).

Sin embargo, los activos relacionados con la supervisión y el control fueron los menos valorados: "Quieren saber qué hacen sus hijos/as en su tiempo libre" o "Controlan la hora de vuelta a casa". Estos resultados indican que, aunque la supervisión y el control son necesarios para establecer límites saludables en el comportamiento de las chicas y los chicos adolescentes, éstos necesitan de mayores grados de libertad a esta edad, sin tanto control parental y supervisión como se requiere en la etapa infantil. Si los niños y niñas pequeñas crecen bajo la mirada de sus padres y madres ("mamá, mírame"), en la etapa adolescente las chicas y los chicos necesitan en mayor medida la mirada de sus iguales para crecer, sentirse identificados y tratar de construir su propia identidad (Povedano, 2014). Así, la comunidad familiar se iguala en importancia a la comunidad de los iguales durante esta etapa.

Respecto a la edad, nuestros resultados confirman los encontrados en investigaciones previas en las que se indica que con el avance de la edad chicos y chicas necesitan en mayor medida autonomía, menos supervisión o control paterno y menos apoyo parental (Povedano *et al.*, 2011).

La familia ideal según padres y madres

Los padres y las madres de adolescentes también conceden una gran importancia a la familia como núcleo básico y fundamental para el desarrollo positivo de sus hijos e hijas. Así, lo confirman nuestros datos con elevadas puntuaciones en la escala de activos familiares. Se encontraron diferencias de género significativas en todos los activos familiares, siendo las puntuaciones de las madres más altas.

Estos resultados podrían indicar una mayor valoración por parte de las madres de la familia como contexto importante para el desarrollo de sus hijos e hijas. Así, investigaciones previas indican una mayor implicación de las madres en los aspectos relacionados con los cuidados de los hijos e hijas en lo que continúa siendo un reparto estereotipado de los cuidados de familiares y del hogar que aún sigue ocurriendo en nuestro país (Gálvez, Rodríguez y Domínguez, 2010). La mayor implicación de las madres trabajadoras en los cuidados de los hijos e hijas y, también, de las personas mayores, supone una descompensación en los aspectos relacionados con la conciliación de vida familiar, personal y laboral respecto a los padres trabajadores. De hecho, estudios recientes indican que las madres trabajadoras renuncian a sus tiempos personales y de autocuidados, lo que tiene un gran impacto en su salud física y psicosocial (Gálvez, Rodríguez y Domínguez, 2010). Las madres trabajadoras llegan a los altos y exigentes estándares de "mujer ideal" que se les impone socialmente, pero agotadas, física y emocionalmente.

Padres y madres coinciden en los cinco activos familiares más apreciados en los factores de afecto, comunicación y aceptación: "Estén dispuestos a hablar con sus hijos/as", "Muestran cariño a sus hijos/as", "Acepten a sus hijos/as tal y como son", "Muestran interés en hablar con sus hijos/as" y "Dedican tiempo a hablar con sus hijos/as". La alta valoración que otorgan padres y madres al afecto y la comunicación es coherente con el estilo parental indulgente que predomina en España. En el modelo de estilos parentales propuesto por Musitu y García (2001), fundamentado en los trabajos de Maccoby y Martin (1983), se diferencian cuatro estilos de socialización parental: autoritario, indulgente, autorizativo y negligente. El estilo autorizativo, con un alto grado de calidez y apoyo, el establecimiento de límites firmes, la comunicación abierta y los altos niveles de supervisión, se ha considerado durante mucho tiempo como el estilo de crianza ideal. No obstante, en las investigaciones llevadas a cabo en muestras españolas los resultados positivos del estilo indulgente, con un alto grado de afecto y comunicación pero sin tanta supervisión y límites, son semejantes a los del tipo autorizativo en nuestro contexto cultural (Musitu y Navarro, 2004).

Por último, los progenitores señalaban los activos menos valorados en el área de aceptación: "Respeten las decisiones de sus hijos/as en sus cosas personales" o "Respeten los gustos aficiones y formas de vestir de sus hijos/as". Este interesante dato podría indicar la resistencia de los padres y las madres a aceptar la nueva etapa en la que se encuentran inmersos sus hijos en la que es necesaria una mayor autonomía, más libertad de acción, y respeto y aceptación de sus elecciones personales respecto a música, vestimenta o amigos. Los progenitores parecen "resistirse" al hecho evidente de que sus hijos e hijas han crecido, ya no

son niños y niñas y no quieren ser tratados como tales. Investigaciones previas apoyan esta idea respecto a la resistencia de padres y madres a la necesidad de mayor aceptación por parte de los hijos e hijas (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007).

La familia ideal según adolescentes y progenitores: una comparación de perspectivas

La comparación de las perspectivas entre los progenitores y su prole acerca de lo que para cada uno/a implica una familia ideal para el desarrollo positivo de los hijos y las hijas arroja interesantes resultados. Cabe destacar, en primer lugar, que los progenitores valoraron en mayor medida todos los activos familiares comparados con las puntuaciones de chicos y chicas. De este dato podríamos inferir que chicos y chicas adolescentes tienen en cuenta otros contextos, además del familiar, como fuentes para desarrollar sus potencialidades. Así, en esta etapa vital, los hijos e hijas necesitan tomar una distancia saludable de sus progenitores y pasar más tiempo con el grupo de iguales en la comunidad, en la escuela o en otros contextos.

Es decir, la familia sigue siendo muy importante para la población adolescente, pero no tanto como para sus padres y madres. Los progenitores valoran la familia como el activo más importante de todos los contextos que favorecen el desarrollo positivo de sus hijos e hijas. Estos resultados son coherentes con otras investigaciones en las que se evalúan ideas y actitudes hacia la familia, tales como el apoyo, la interconexión, o la creencia en que los miembros deben mantener un fuerte vínculo entre sí. Es decir, este fenómeno denominado "familismo" se da especialmente entre madres y padres hispanos o de países mediterráneos (Lugo y Contreras, 2003). Chicas y chicos interiorizan estos valores culturales propios de los países mediterráneos que posteriormente, con mucha probabilidad, reproducirán en sus propias familias en la etapa adulta. Nos gustaría destacar que el familismo mediterráneo tiene grandes beneficios para todos los miembros de la familia, como por ejemplo, evitar la pandemia de soledad y el aumento de suicidios que sufren las sociedades más individualistas enmarcadas en un alto nivel de desarrollo económico y social (Daly *et al.*, 2011). En este sentido, sería muy importante inculcar a los chicos y las chicas la importancia de los cuidados de todos los miembros de la familia por parte de todas y todos, con una distribución igualitaria de los roles cuidadores, ya que supone una de las fuentes de prevención de situaciones como la soledad, el aislamiento y la depresión. Es decir, se trata de poner en valor los cuidados que tradicionalmente han recaído en las figuras femeninas de las familias y hacer a los hombres y niños cómplices y compañeros en estos procesos familiares.

Otro interesante dato surgido en la comparación de perspectivas entre padres, madres y adolescentes es la importancia que los progenitores otorgan a la comunicación y que no ocurre en el caso de hijas e hijos adolescentes. La adolescencia supone una transformación de grandes dimensiones en el organismo a nivel físico, hormonal, emocional, social y cognitivo. Es lógico que los chicos y las chicas busquen a sus iguales para hacerse confidencias y compartir las emociones asociadas a estos cambios, y en ellos y ellas encuentren mayor empatía que en el seno de sus familias. También es probable, que la frecuente visión negativa de padres y madres sobre la adolescencia, que normalmente se asocia a una especie de enfermedad transitoria, los aleje de los canales de comunicación con sus hijos e hijas. Quizás la población adolescente busca más la comprensión y aceptación por parte de sus amistades que la de unos padres y madres que esperan que esta difícil etapa pase lo antes posible y que no saben ver en ella una oportunidad para el desarrollo de todo el potencial de seres humanos felices y ajustados psicosocialmente.

Por último, chicas y chicos adolescentes otorgaron puntuaciones significativamente más altas que sus progenitores en el área de aceptación. Como se ha comentado en apartados anteriores, la aceptación de su identidad como adultos, que tienen sus propias ideas, opiniones, aficiones, gustos y formas de vestir, es el aspecto más valorado por las chicas y los chicos adolescentes. Futuros trabajos podrán profundizar en esta variable, poco explorada en la investigación, ya que parece tener una gran relevancia para el desarrollo positivo adolescente.

Satisfacción con su propia familia de chicos y chicas adolescentes

Cuando preguntamos al grupo adolescente la autovaloración de su familia, es decir, su satisfacción con la propia familia, las puntuaciones fueron significativamente menores que las que otorgaron a los mismos activos en la familia ideal. Sin embargo, aunque las diferencias fueron significativas, las adolescentes siguieron puntuando de forma elevada la satisfacción con su familia.

Los activos más valorados en ambas escalas (importancia de la familia ideal y satisfacción con la propia familia) fueron los mismos. Es decir, las áreas de aceptación y apoyo o afecto fueron las que obtuvieron las mayores puntuaciones por parte de chicos y chicas adolescentes. Los activos "Acepten a sus hijos/as tal y como son", "Muestren cariño a sus hijos/as" y "Ayudan a sus hijos/as", fueron los que obtuvieron las puntuaciones más altas.

También, se encontraron diferencias significativas en función del género en tres activos familiares, siendo los chicos los que puntuaban en mayor medida. Este

resultado es muy interesante y refleja la escasa valoración que las chicas hacen de sus propios recursos, habilidades y potencialidades, incluyendo los activos familiares. De hecho, la investigación en este ámbito indica que las diferencias de género en autoestima, como una valoración global de sus recursos, parecen ser universales. Kling *et al.* (1999) encontraron en un meta-análisis que combinando todas las edades, los hombres muestran puntuaciones más altas en autoestima que las mujeres y alcanzan su nivel más alto en la adolescencia tardía (de los 15 a los 18 años). Es decir, las chicas hacen valoraciones más bajas que los chicos en todos los aspectos de sus vidas, incluyendo los activos familiares para su desarrollo positivo como adolescentes.

Por último, las discrepancias encontradas entre la importancia otorgada a la familia y la autovaloración de la propia familia indican que para los hijos/as e hijas, un aspecto fundamental que no encuentran en sus familias en el grado que ellos esperarían, es que los progenitores comprendan a sus hijos. De forma coherente a la literatura, chicos y chicas, a pesar de la aparente distancia emocional, necesitan la comprensión de sus progenitores para desarrollar su máximo potencial (Povedano, 2014). Otro resultado sugerente ha sido la diferencia entre la valoración que los hijos e hijas hacen en una familia ideal sobre crear un ambiente distendido, en el que los hijos/as se sientan cómodos hablando de sus propios problemas y de los asuntos que más preocupan a sus hijos/as y lo bajo que puntúan en la autovaloración de sus propias familias. Contrariamente a lo que aparentan, chicas y chicos adolescentes valoran en gran medida la comunicación con sus progenitores, pero necesitan otro tipo de comunicación diferente a la utilizada cuando eran pequeños (Povedano *et al.*, 2015a). Es decir, chicos y chicas reclaman a sus progenitores otras vías de comunicación más ajustadas a su madurez (incipiente adultez) y su desarrollo cognitivo y emocional. Finalmente, y como se ha comentado previamente, las diferencias significativas de género podrían deberse a la escasa valoración que las chicas suelen hacer de sí mismas y de sus activos.

Por último, y para cerrar este apartado, nos gustaría destacar la aportación que esta investigación ha realizado además con la elaboración y validación de la escala utilizada para conocer los aspectos más y menos valorados de la familia por parte de progenitores y chicos y chicas adolescentes. La comparación de las distintas perspectivas entre padres y madres y sus hijos e hijas puede suponer grandes aportaciones e implicaciones prácticas. Por ejemplo, nos puede ayudar a reflexionar sobre los factores que ofrecen mayores brechas entre ambos grupos y cómo podríamos incorporar esa información a los programas de intervención. Consideramos que incluir la perspectiva de género, además de imprescindible, es una rica fuente de conocimiento para mejorar la intervención en las escuelas con

los chicos y las chicas adolescentes. Tener en cuenta la opinión de los padres y madres para implicarlos en los procesos escolares es una de las vías más democráticas para la intervención holística desde la escuela cuando tratamos de mejorar el bienestar y la felicidad de los chicos y las chicas adolescentes.

5.3. LA ESCUELA IDEAL Y LA SATISFACCIÓN ESCOLAR

La escuela ideal según chicos y chicas adolescentes

Al igual que ocurría con los modelos ideales de adolescente y familia, se consideró necesario explorar la visión que el alumnado de secundaria tenía sobre las características que debía tener la escuela ideal. Se trata de un objetivo de estudio justificado por la consideración de que la opinión del alumnado sobre este tema puede influir sobre sus actitudes y motivaciones académicas y que debería ser tenido en cuenta en el diseño de espacios educativos eficaces y participativos. Existe en la actualidad una corriente de pensamiento que considera prioritario dar voz al alumnado en todo lo relativo a su experiencia en la escuela como estrategia dirigida a favorecer su implicación y vinculación con el centro educativo (Smyth, 2007). La escala elaborada *ad hoc* para este estudio estaba compuesta por 18 ítems referidos a seis aspectos diferentes: la transmisión de conocimiento, el uso de nuevas tecnologías, el trato al alumnado, la relación familia-escuela, la atención a la diversidad o las metas de la educación.

Los resultados indicaron que los aspectos más valorados, tanto por chicos como por chicas, estuvieron relacionados con dos aspectos, el trato al alumnado y las formas de transmisión de conocimientos. Así, tanto ellos como ellas consideraron que la característica más importante de una escuela debería ser que el profesorado trate con respecto al alumnado. Esta alta valoración está indicando que alumnos y alumnas se muestran muy sensibilizados hacia el trato recibido por parte del personal docente en unos años en los que deben afrontar muchos retos educativos y en los que las dudas e inseguridades pueden mermar su confianza en sí mismos. El tercer aspecto más valorado se refirió a que el profesorado tenga en cuenta la opinión del alumnado, un rasgo muy relacionado con el anterior y que resalta la importancia que chicos y chicas conceden a su participación en la toma de decisiones, algo que ha sido encontrado en otros estudios (Cook-Sather, 2006; Anderson y Graham, 2016). Por otra parte, el empoderamiento y la participación del alumnado en la vida del centro educativo es uno de los activos escolares más mencionados por los investigadores por su relación con el desarrollo positivo adolescente (Pertegal, Oliva y Hernando, 2015). Otras características de la escuela que recibieron una alta valoración fueron las

relacionadas con la dimensión académica o de transmisión de conocimientos, tales como que los profesores expliquen bien o que ayuden al alumnado a conseguir mejores resultados académicos. Como han indicado algunos estudios, alumnos y alumnas son plenamente conscientes de que uno de los propósitos más importantes de la educación es el referido a su función academicista, es decir, a que les preparen para desenvolverse en la sociedad futura, acceder a la universidad y conseguir mejores puestos de trabajo (Widdowson *et al.*, 2015). En el extremo opuesto, la característica menos valorada por el alumnado, tanto por chicos como por chicas, fue la referida al uso de ordenadores e internet. Este dato puede resultar paradójico, puesto que contrasta con la importancia que las nuevas tecnologías tienen para las generaciones más jóvenes. De hecho los otros dos ítems de la escala relativos al uso de las nuevas tecnologías obtuvieron puntuaciones sensiblemente más altas. Probablemente esa escasa valoración sea debida a que se trata de herramientas que están plenamente integradas en su vida académica.

De todas las áreas exploradas, fue la relativa a la relación entre familia y escuela la que se situó en última posición, especialmente entre los chicos. Se trata de un aspecto que a pesar de su importancia no suele aparecer mencionado en los estudios sobre la opinión del alumnado como un rasgo importante. Por otra parte, las relaciones entre familia y escuela no forman parte de la tradición del funcionamiento de las escuelas en nuestro país, especialmente en los niveles superiores de la educación (Ortega, Mínguez y Hernández, 2009), algo que sin duda puede ser percibido por el alumnado que no lo considera como un aspecto relevante para el buen funcionamiento escolar. El hecho de que en este estudio fuese el alumnado de más edad el que menor valorase esa relación puede ser un apoyo a esa idea. Es decir, la relación entre familia y escuela es un valor poco asentado en nuestro sistema educativo y que va perdiendo importancia a medida que aumenta la edad del alumnado. También el uso de las nuevas tecnologías como herramienta para el aprendizaje fue menos valorado por parte del alumnado de más edad que por los más jóvenes. Es probable que a pesar de la tendencia actual a informatizar las aulas, la realidad de muchos centros es que no existe una aplicación adecuada de las nuevas tecnologías por parte del personal docente, lo que puede llevar al alumnado, sobre todo al de más edad, a mostrarse crítico y algo desilusionado con el uso que se hace de esas herramientas educativas (Almerich *et al.*, 2011).

Las diferencias de género en cuanto a la importancia dada a las distintas competencias fueron favorables a las chicas, que tendieron a dar valoraciones más altas que sus compañeros a casi todas las características, con la única excepción del uso de nuevas tecnologías. Es probable que estos resultados

puedan explicarse en base a la mayor motivación por la escuela y el aprendizaje que suelen mostrar las chicas y que puede llevarlas a una mayor vinculación y a tener un mayor rendimiento académico (Hernando *et al.*, 2012; Bugler, McGeown y St Clair-Thompson, 2013). Esta mayor conexión con la escuela lleva a mayores sentimientos de pertenencia y vinculación que pueden hacer que las chicas se muestren más exigentes con lo que esperan del contexto educativo.

La escuela ideal según el profesorado

También el personal docente respondió a la escala sobre las características de la escuela ideal, una información de mucho interés si tenemos en cuenta que la concepción que profesores y profesoras tienen acerca de cómo debe funcionar la escuela es uno de los factores más influyentes sobre su actividad docente. Merece la pena destacar que profesores y profesoras coincidieron con el alumnado en conceder la máxima importancia al trato respetuoso al alumnado. Este dato coincide con los hallazgos de algunos estudios que también señalan la importancia de la capacidad del profesorado para establecer una relación de confianza y respeto con sus alumnos y alumnas por su influencia positiva sobre la motivación y el rendimiento académico (Henry, Knight y Thornberry, 2012). Sin embargo, la segunda característica más valorada por profesores y profesoras, "que los padres y madres se impliquen en la educación de sus hijos/as contactando con las/os profesoras/es", estuvo entre las menos valoradas por el alumnado, que quizá puede ver con cierto recelo esa implicación parental en una etapa en la que se produce cierto distanciamiento con respecto a los progenitores por parte de unos adolescentes que están construyendo una esfera personal autónoma (Parrá, Oliva y Sánchez-Queija, 2015). Otras características muy valoradas por el profesorado fueron la capacidad para combinar cercanía al alumnado con el mantenimiento del orden en las aulas, el interés por el bienestar de alumnos y alumnas o la educación en valores. Es decir, si unimos estos resultados con los observados en el apartado anterior referido al adolescente ideal, podemos sacar la conclusión de que el profesorado de secundaria muestra una concepción alejada de las visiones academicistas y centradas en la pura transmisión de conocimientos. Nuestros resultados parecen sugerir que el profesorado es consciente de que las transformaciones sociales requieren de una escuela que sepa adaptarse a dichos cambios y sea capaz de ofrecer una formación integral del alumnado que vaya más allá de la transmisión de conocimientos y que asegure su desarrollo positivo y exitoso (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010). Eso no quiere decir que profesores y profesoras no valoren aquellos aspectos más académicos relacionados con la transmisión de conocimientos ya que algunos aspectos, como la utilización de ejemplos o

ejercicios en el aula que faciliten la comprensión por parte del alumnado fue una característica incluida entre las cinco más valoradas.

Cuando se consideran globalmente las seis áreas o dimensiones de la escala, el dato más significativo es el referido a la menor valoración otorgada al uso de nuevas tecnologías. En el resto de las áreas las valoraciones otorgadas por el personal docente fueron muy similares.

En cuanto a las diferencias entre profesores y profesoras, hay que resaltar que al igual que ocurrió con la valoración de las competencias que definían al adolescente ideal, no aparecieron diferencias significativas. Esta similitud en valores educativos puede deberse a que todos han compartido una misma formación y una misma experiencia profesional que tiene más influencia que los estereotipos de género en la configuración de sus ideas acerca de cómo ha de funcionar la escuela.

La escuela ideal según adolescentes y profesorado: una comparación de perspectivas

La comparación entre las visiones de alumnado y profesorado acerca de las características que debería tener la escuela ideal ofrece algunos datos interesantes, tanto en lo referente a las similitudes como en cuanto a las diferencias. En cuanto a las primeras, el dato más significativo fue la coincidencia en señalar como característica más valorada el trato respetuoso al alumnado. También merece la pena destacar la similar importancia que ambos colectivos otorgaron a los aspectos relativos a la transmisión del conocimiento, lo que pone de relieve la coincidencia en la alta valoración de un elemento funcional muy relacionado con los resultados escolares (Pertegal, Oliva y Hernando, 2015). No obstante, alumnos y alumnas concedieron puntuaciones ligeramente más elevadas a aspectos relacionados con el plano académico. Al fin y al cabo, aunque el profesorado muestra un lógico interés por la formación académica en el aula, es evidente que son alumnas y alumnos quienes más van a beneficiarse de dicha formación y quienes más pueden valorarla. Igualmente no debe sorprender que el alumnado puntúe por encima del profesorado el que éste tenga en cuenta su opinión, sobre todo porque alumnos y alumnas se encuentran en plena adolescencia, periodo en el que aspiran a tener niveles más elevados de autonomía. También dio más importancia el alumnado a la utilización de las nuevas tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías constituyen un componente esencial en el aprendizaje y su contribución como herramienta que facilita experiencias didácticas parece innegable. Sin embargo, esta diferencia entre las valoraciones de adolescentes y profesorado puede ser un reflejo de la brecha generacional en el uso de nuevas tecnologías (Lisenbee, 2016).

Por último, cabe destacar la importancia que para el profesorado cobran las dimensiones que trascienden el plano académico, como la relación entre escuela y familia o la atención a la diversidad, aspectos de actualidad y debate en el marco de las reformas educativas llevadas a cabo en los últimos años.

Satisfacción escolar de chicos y chicas adolescentes

Además de valorar la importancia de distintos aspectos relativos a su ideal de escuela, chicos y chicas tuvieron la oportunidad de indicar su grado de satisfacción con respecto a esos mismos aspectos referidos a su propio centro educativo. Una opinión que puede ser un buen indicador acerca de cómo el alumnado valora su escuela indicando los puentes fuertes y los débiles. Aunque la opinión del alumnado se refiere al funcionamiento del centro al que acude, hemos presentado los resultados tomados de forma global, lo que puede servir para ofrecer un panorama de carácter general acerca de cuáles son los aspectos con los que el alumnado se encuentra más satisfecho y cuáles aquellos en los que la satisfacción es menor.

En términos generales, fueron los aspectos referidos a la relación entre familia y escuela los que generaron más satisfacción. El hecho de que esta área fuese la menos valorada por el alumnado parece estar indicando que no valora en demasía esta relación y por ello no demanda o exige que aumente. Aunque chicos y chicas comparten esa alta satisfacción con este asunto, ésta es la única área en la que se observaron diferencias significativas en función del género, siendo ellas quienes se mostraron más satisfechas. La ausencia de diferencias observadas en el resto de áreas coincide con lo encontrado por Zullig, Huebner y Patton (2011), quienes hallaron niveles similares de satisfacción escolar en chicos y chicas adolescentes.

El uso educativo de las nuevas tecnologías generó el mayor nivel de insatisfacción del alumnado con independencia del género. Aunque este aspecto no fue de los más valorados por parte del alumnado, sí fue uno de los que generó más discrepancias entre docentes y estudiantes, ya que fue el menos valorado por el profesorado. Ello podría justificar la relativa insatisfacción del alumnado que ve cómo sus profesores conceden poca importancia a una herramienta educativa importante.

Un resultado que merece la pena comentar es la disminución del grado de satisfacción del alumnado según aumentaba su edad. Este hallazgo coincide con la evidencia disponible que encuentra que la satisfacción de alumnos y alumnas de cursos superiores es inferior a la mostrada por sus compañeros más jóvenes (Tian,

Liu y Gilman, 2010). Este descenso podría deberse al desarrollo de un pensamiento más reflexivo y crítico que, unido a un incremento de las demandas académicas, lleva a una menor motivación hacia la escuela (Elmore y Huebner, 2010).

El análisis de las discrepancias entre la importancia dada a las características y el grado de satisfacción con ellas reveló que las mayores discrepancias se dieron en las referidas al trato al alumnado por parte del profesorado, especialmente entre las chicas. Este dato debe llevar a una reflexión por parte del profesorado, ya que es probable que este trato pueda estar condicionado por las ideas negativas y los prejuicios que una parte importante del personal docente sostiene acerca de la adolescencia (Oliva *et al.*, 2011). Estos prejuicios pueden aumentar los conflictos intergeneracionales en el aula y limitar las oportunidades para la participación del alumnado, lo que redundaría en la satisfacción escolar tanto de adolescentes como de docentes. Otros aspectos en los que se observaron discrepancias significativas tuvieron un carácter más académico, como que los profesores expliquen bien o que ayuden al alumnado a conseguir los mejores resultados académicos posibles, algo que parece indicar una cierta crítica a la labor docente de sus profesores y profesoras.

Estos resultados ponen de manifiesto que alumnos y alumnas tienen una opinión formada acerca de las características que debe tener la escuela, y son capaces de mostrarse críticos y exigentes respecto a su propia escuela. Es un hecho que la evaluación de la práctica docente por parte del alumnado es cada vez más frecuente como herramienta muy útil de cara a la mejora de la actividad pedagógica. Así, algunos estudios destacan la importancia que tiene para la mejora de la práctica docente que el profesorado tenga en cuenta el *feedback* recibido de sus alumnos y alumnas (Epting *et al.*, 2004). Sin embargo, en la actualidad su aplicación suele limitarse a los niveles educativos universitarios en los que ha adquirido un valor significativo dentro de los nuevos sistemas de garantía de la calidad de las instituciones universitarias (Tejedor y García-Varcárcel, 2010). La ampliación de esta evaluación a sectores no universitarios sería una práctica muy recomendable pero difícil de implantar debido al escaso empoderamiento del alumnado de los centros de secundaria.

Satisfacción escolar de profesores y profesoras

El profesorado también valoró en qué medida el centro en el que trabajaban poseía algunas de las características incluidas en la escala sobre la escuela ideal. Una valoración que podría considerarse como un indicador de su grado de satisfacción con el centro educativo. En términos globales se puede decir que el profesorado mostró un elevado nivel de satisfacción, ya que las puntuaciones se

situaron por encima de los 7 puntos, una satisfacción algo superior a la mostrada por el alumnado. Las valoraciones de profesores y profesoras fueron muy similares puesto que sólo aparecieron diferencias significativas en lo referente a las relaciones entre familia y escuela. Fueron los aspectos relativos a las metas de la educación aquellos en los que el profesorado se mostró más satisfecho, mientras que los relacionados con el uso de nuevas tecnologías fueron los que generaron menos satisfacción, aunque en términos globales mostraron una actitud positiva hacia su uso, lo que coincide con lo encontrado por otros estudios (Colás, de Pablos y Ballesta, 2018).

En cuanto a las diferencias mostradas por el profesorado entre la importancia concedida a las características escolares y su grado de satisfacción con ellas, la discrepancia mayor apareció con respecto al grado de implicación de madres y padres en la educación. Un aspecto al que los docentes concedieron mucha importancia pero que genera mucha insatisfacción por la escasa implicación parental que el profesorado parece observar entre los progenitores de su alumnado. Este es un aspecto importante que sugiere la necesidad de implementar estrategias encaminadas a favorecer la participación e implicación de madres y padres en los asuntos relativos a la formación de sus hijos. Otros aspectos referidos al papel del profesorado en la transmisión del conocimiento también generaron discrepancias, lo que puede estar indicando una cierta insatisfacción de profesores y profesoras con respecto al desempeño de su rol docente. No obstante, en términos generales, el profesorado presentó menos discrepancias que el alumnado, que se mostró más crítico o exigente. Esta diferencia tiene sentido si tenemos en cuenta que mientras que el alumnado está valorando la actuación de sus educadores, ellos han de evaluarse a sí mismos, lo que puede estar distorsionado por un sesgo auto-defensivo.

5.4. COMPETENCIAS PERSONALES Y AJUSTE ADOLESCENTE

Satisfacción vital

La satisfacción vital tiene una especial relevancia en la vida de chicos y chicas adolescentes, pues constituye uno de los componentes fundamentales del bienestar subjetivo y uno de los indicadores más claros de desarrollo positivo (Park, 2004). Los hallazgos recogidos en estudios previos muestran que, en general, la mayoría de adolescentes evalúan sus vidas de forma positiva, aunque pueden encontrarse algunas diferencias en los niveles de satisfacción vital en función del género o la edad (Castellá *et al.*, 2012).

En nuestro estudio, chicas y chicos han mostrado un nivel alto de satisfacción con sus vidas. Se trata de un dato relevante, pues un nivel alto supone un activo personal desde el punto de vista del desarrollo positivo, si tenemos en cuenta el papel que juega la satisfacción vital como factor de protección ante situaciones estresantes.

Por otra parte, los mayores niveles de satisfacción vital se observaron en los chicos de la muestra, en todos los grupos de edad analizados, aunque las diferencias entre chicos y chicas no fueron significativas en el grupo de 12 y 13 años. Esta información es consistente con la de trabajos anteriores (véase Barcelata y Rivas, 2016; Belmares, Aznar y Bermúdez, 2017), en los que se indica que los chicos muestran mayores niveles de satisfacción con la vida que las chicas. No obstante, en la investigación previa se especifica que los hombres suelen manifestar los niveles más altos de satisfacción en lo relativo a sus logros personales y su vida familiar, mientras que las mujeres muestran una satisfacción mayor en el ámbito de las relaciones personales (Luna, Laca y Mejía, 2011). Estos resultados sugieren la necesidad de seguir trabajando en las escuelas los estereotipos clásicos que asocian características de liderazgo y consecución de objetivos con los varones y características de cuidados y relaciones con las mujeres.

Respecto a la edad, puede observarse que el nivel de satisfacción vital percibido disminuía a lo largo de la adolescencia. Estos resultados son coincidentes con la información que aparece en trabajos previos (por ejemplo, en Casas *et al.*, 2007; Goldbeck *et al.*, 2007). En la literatura científica se señala además que esta tendencia descendente según aumenta la edad es aún más acusada en el caso de las mujeres (Reina, Oliva y Parra, 2010). En este sentido, si bien los resultados de nuestra investigación parecen apuntar en esa dirección, no se observó ningún efecto de interacción estadísticamente significativo entre el género y la edad.

Finalmente, diversas circunstancias del entorno familiar también han mostrado su influencia en la satisfacción vital adolescente. Por ejemplo, los chicos y chicas de mayor nivel socioeconómico fueron los que se mostraron más satisfechos con sus vidas, mientras que los niveles más bajos de satisfacción se observaron en quienes procedían de familias con un nivel socioeconómico bajo. Por otro lado, cuando se tuvo en cuenta el nivel educativo de madres y padres se observó que la satisfacción con la vida era mayor cuanto mayor era el nivel de estudios de sus progenitores. Respecto a estos resultados, debe señalarse que la satisfacción con la propia vida es el resultado de una combinación entre la percepción que tiene el sujeto de sí mismo y de su entorno a nivel micro y macrosocial (Reina, Oliva y Parra, 2010).

En este sentido, el nivel socioeconómico en el que se sitúa la familia influye en la percepción que chicas y chicos tienen de su entorno microsocioal (por ejemplo, en la visión que desarrollan acerca de posibles oportunidades laborales, de ocio, etc.). Esta percepción se asocia positiva y significativamente con la satisfacción vital. Por otro lado, el nivel de estudios es el factor que más ayuda a diferenciar a unos progenitores de otros en cuanto a los estilos parentales de socialización que éstos desarrollan. Debe indicarse que los estilos parentales tienen una gran influencia, de forma general, en el ajuste psicosocioal adolescente y, de forma específica, en la percepción que chicos y chicas se forman de sí mismos. Respecto a esto último, ya sea a través de las experiencias concretas de estimulación que los progenitores establecen o de las ideas específicas que manifiestan respecto de las capacidades de sus hijos, los progenitores les trasladan información que ellos y ellas utilizan para configurar la idea de sí mismos (Ainsworth y Eichberg, 1991). En este sentido, los progenitores con un nivel educativo alto tienen más probabilidades de desarrollar estilos y prácticas educativas concretas que favorezcan la autoimagen positiva y la satisfacción vital en sus hijos e hijas.

Autoestima

Uno de los recursos personales más importantes que posee toda persona es la autoestima, la cual podría definirse como el conjunto de pensamientos y sentimientos que un individuo tiene acerca de su propia valía (Rosenberg, 1965). En la literatura científica se ha constatado la importancia de la autoestima para el ajuste psicológico y el bienestar adolescente. Chicas y chicos con alta autoestima muestran una mejor adaptación a eventos vitales estresantes mientras que aquellos con baja autoestima sufren de un mayor riesgo para el bienestar emocional (Thompson, Wojciak y Cooley, 2016).

Por otro lado, en referencia a la relación entre el género y la autoestima durante la adolescencia, según estudios previos, los varones suelen mostrar mayores niveles de autoestima que las mujeres (Bleidorn *et al.*, 2016; Peris, Maganto y Garaigordobil, 2016). En este sentido, los resultados obtenidos en el presente trabajo van en la dirección de lo expuesto en la literatura científica, siendo los chicos del estudio los que presentaron los niveles más altos. Aun así, al igual que ocurrió en el caso de la satisfacción vital, no se apreciaron diferencias significativas en los niveles de autoestima en función del género en el grupo de 12 y 13 años.

Respecto a la interpretación de estos resultados, en la investigación reciente se han formulado diferentes hipótesis que intentan explicar por qué las chicas muestran menos autoestima que los chicos. Una posible explicación podría

hallarse en sus interacciones con sus progenitores y, también, en las relaciones que se establecen en la escuela y la influencia de los medios de comunicación y la redes sociales. En todos estos ámbitos relacionales podría estar fomentándose la creación de estereotipos de género que valoran y ensalzan las características asociadas a lo masculino y minusvalorando y rebajando aquellas características que se asocian a lo femenino, con las lógicas consiguientes diferencias de género en autoestima. En este sentido, muchas de las cualidades asociadas con el estereotipo masculino, por ejemplo, la instrumentalidad (liderazgo y conseguir objetivos) están positivamente correlacionadas con la autoestima. Por el contrario, las cualidades femeninas, como el cuidado de los otros, revelan correlaciones más débiles con la autoestima. ¿Qué ser humano que desempeña un rol de persona cuidadora, no retribuido, minusvalorado socialmente y sin reconocimiento grupal consideraría que su valía es alta?

En cuanto a la relación entre edad y autoestima, según los resultados de nuestro estudio, la autoestima parece disminuir conforme aumenta la edad, principalmente en el caso de las chicas. Este resultado nos parece especialmente relevante teniendo en cuenta la información disponible al respecto que se muestra en otros trabajos de investigación. En la literatura previa consultada se observa que la autoestima aumenta con la edad en ambos géneros alcanzando los niveles más altos en la adolescencia tardía (Bleidorn *et al.*, 2016; Peris *et al.*, 2016). Sin embargo, en la interacción detectada en nuestro análisis entre el género y la edad, los chicos se mantuvieron estables en las puntuaciones, mientras que las chicas experimentaron un descenso en autoestima a medida que aumentó su edad, alcanzando los niveles más bajos en el grupo de 16-18 años. Se trata de un resultado interesante que debe ser interpretado con precaución pero que podría ser de utilidad tanto en el diseño como en la discusión en futuros estudios. Es decir, son las chicas las que experimentan un descenso más significativo en autoestima conforme aumenta su edad y este decremento es tan acusado que tira de las medias generales que incluyen a chicos y chicas. De este resultado se infiere la necesidad urgente de incluir la perspectiva de género en la investigación sobre adolescencia para evitar sesgos interpretativos en resultados globales en los que no se disgregan los datos en función del género.

Por último, tanto el nivel socioeconómico familiar como el nivel educativo de los progenitores mostraron una asociación significativa con la autoestima. Los niveles más altos de autoestima correspondieron a adolescentes procedentes de familias con un estatus socioeconómico alto y también a aquellos cuyos progenitores poseían un nivel educativo alto. Como se indica en la literatura reciente, el nivel socioeconómico y el nivel educativo de los progenitores se encuentran relacionados y determinan, a su vez, el capital cultural que poseen las

familias. Este capital es definido por la frecuencia y la calidad de actividades culturales enriquecedoras y prestigiosas en las que participan padres y madres e hijos. La cuestión es que un mayor capital cultural, una mayor presencia en la vida familiar de estas actividades enriquecedoras, genera entornos familiares empoderados o fortalecidos, en los que se desarrollan procesos de socialización que facilitan, no sólo el ajuste, sino también un autoconcepto positivo en chicas y chicos (Omar *et al.*, 2010).

Propósito de vida

El propósito de vida representa una importante fortaleza del yo y un importante factor promotor del desarrollo positivo adolescente. Así, algunos estudios sugieren que disponer de un claro propósito vital favorece el afrontamiento exitoso de retos y se relaciona con un mayor nivel de desarrollo moral y personal (Damon, 2008; Burrow y Hill, 2011). De acuerdo con Damon (2008), el propósito de vida supone una intención estable de conseguir algo que es significativo para chicos y chicas a la vez que tiene consecuencias para el mundo que les rodea. Es una especie de faro que actúa como motivador y guía de su comportamiento.

En este estudio se partió de una conceptualización del constructo de propósito de vida como compuesto por dos dimensiones relativas a la presencia de significado y la búsqueda de sentido. En términos generales, los chicos y chicas de nuestro estudio realizaron una valoración moderada de la presencia de significado en sus vidas, estando en niveles similares el esfuerzo por tratar de comprender o buscarle sentido.

Un dato interesante a este respecto es el relativo a las diferencias de género entre ambas dimensiones del propósito de vida. Mientras que los chicos atribuían un mayor significado a sus vidas, las chicas buscaban en mayor medida el sentido de sus vidas. Estos resultados se sitúan en la línea de estudios previos que identifican una relación inversa entre ambas dimensiones del propósito de vida (por ejemplo, Steger *et al.*, 2008; Kiang y Fuligni, 2010). Es decir, al haber encontrado en mayor medida el propósito de sus vidas, los chicos no sienten la necesidad de continuar buscándole sentido. De forma contraria, las chicas podrían sentirse más motivadas a buscar el significado de sus vidas al estar menos decididas con sus propósitos vitales. No obstante, también es probable que estas diferencias de género puedan estar reflejando una actitud más reflexiva y crítica por parte de las chicas que las sitúe en una posición de mayor incertidumbre ante su futuro. Es probable que las chicas, que suelen alcanzar niveles mayores de maduración que los chicos a estas edades, sean conscientes de los roles sociales que se les imponen socialmente, que incluyen la sumisión, la

invisibilidad y la asunción de los trabajos y roles peor valorados socialmente. Podría resultar lógico que las chicas busquen el sentido que tiene su vida ante estos roles.

Por otra parte, este estudio ha encontrado diferencias entre las dimensiones del propósito de vida y la edad. Nuestros datos indican un descenso entre los 13 y los 15 años en las puntuaciones en sentido en la vida, lo que puede estar relacionado con el hecho de que en torno a esa edad, chicos y chicas pueden estar comenzando a mostrar algunas señales de la crisis de identidad propia de la adolescencia. Por otra parte, también se trata de un momento en el que chicos y chicas están terminando la ESO y se enfrentan a una nueva etapa educativa llena de incertidumbres y decisiones relacionadas con su futuro académico y profesional. Esta crisis, unida a las mayores demandas de esta etapa, puede favorecer la aparición de nuevas dudas e incertidumbres que no estaban presentes cuando eran más jóvenes, llevándoles a cuestionarse aspectos tan centrales para su identidad como el significado de sus vidas.

Autocontrol

El autocontrol constituye una de las competencias personales con mayor influencia sobre el ajuste emocional y conductual de las chicas y los chicos adolescentes (De Ridder *et al.*, 2012).

Los datos de nuestro estudio reflejan niveles moderadamente altos de autocontrol que, además, fueron similares en chicos y chicas adolescentes. Un dato interesante que merece la pena comentar tiene que ver con el descenso en autocontrol que se produce en plena adolescencia. De acuerdo con los resultados, las chicas y los chicos con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años mostraban puntuaciones más bajas que aquellos que tenían entre 12 y 13 años. Este dato resulta ciertamente paradójico ya que, al contrario de lo que ocurre, cabría esperar que las competencias de autorregulación fuesen madurando poco a poco tras la infancia. Sin embargo, éste no es el primer estudio que encuentra una tendencia similar entre adolescentes españoles (véase Oliva, Antolín-Suárez y Rodríguez-Meirinhos, 2019). De acuerdo con los autores, este descenso en el autocontrol puede deberse al desequilibrio en la maduración entre los circuitos cerebrales que ponen en marcha los impulsos y los que los controlan, como consecuencia de la influencia de las hormonas puberales. Como han apuntado Casey, Jones y Sommerville (2011), el cerebro adolescente se parecería a un vehículo con un motor con gran potencia pero que posee frenos insuficientes para controlar la fuerza de ese motor. Ello explicaría en parte la mayor vulnerabilidad durante la adolescencia al desarrollo de comportamientos adictivos (Chambers,

Taylor y Potenza, 2003). De forma gradual, a lo largo de la adolescencia se iría produciendo una maduración de la corteza prefrontal encargada de la autorregulación que permitiría un claro avance en la regulación de conductas y emociones y una disminución de la impulsividad. No obstante, nuestros datos parecen indicar que habrá que esperar hasta el final de la adolescencia para que sea evidente esa mejora en el autocontrol.

Otro resultado relevante es el relativo a la influencia del nivel socioeconómico familiar y el nivel de educativo de los progenitores sobre el autocontrol. Es probable que esa relación se deba a que esos contextos familiares resulten más estimulantes a nivel cognitivo, algo que puede favorecer el desarrollo de la corteza prefrontal y de los mecanismos de autorregulación. Por otra parte, madres y padres de mayor nivel educativo suelen mostrar unos estilos educativos caracterizados por niveles altos de apoyo y supervisión parental que tienden a promover el desarrollo de la autorregulación en sus hijos e hijas.

Comportamiento cívico

A la hora de discutir los resultados obtenidos en "comportamiento cívico" en el presente estudio, en primer lugar, debe indicarse que el instrumento utilizado para medir esta variable en adolescentes ha sido diseñado específicamente para esta investigación. Con esta información queremos señalar que los hallazgos obtenidos no han podido ser comparados o discutidos con datos procedentes de la literatura previa. Si bien no se encuentran en la investigación reciente estudios que utilicen y midan esta variable, sí pueden consultarse referencias bibliográficas en el caso de variables similares como, por ejemplo, la "conducta prosocial" o la "actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales". Estas últimas aportan información útil a partir de la cual se pueden realizar interpretaciones y reflexiones interesantes.

Respecto a los resultados de nuestro estudio, en primer lugar, los chicos obtuvieron puntuaciones más altas en comportamiento cívico que las chicas. Estos datos resultan interesantes si tenemos en cuenta que van en una línea diferente a lo que puede observarse en el caso de la conducta prosocial o la actitud hacia las normas sociales. En otros términos, según estudios previos, las chicas adolescentes muestran niveles significativamente más altos en prosocialidad que los chicos y niveles más bajos de actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales (Tur-Porcar *et al.*, 2016). En cambio, en nuestros estudio, las chicas obtuvieron niveles más bajos en comportamiento cívico que los chicos. A la hora de interpretar este resultado debe indicarse que parece ir en sentido contrario a lo que podría esperarse si tenemos en cuenta los resultados

de estudios previos relativos a conducta prosocial y actitud positiva hacia la transgresión de normas. Y también, si consideramos que el proceso de socialización de las chicas adolescentes está dirigido a ser más comunales (fomentando la solidaridad, el respeto a las normas y la conducta de ayuda), mientras que en los chicos se orienta más hacia el hedonismo y el instrumentalismo. También podríamos tener en cuenta que, como se indica en los resultados de otras variables de este estudio, los chicos tienden a valorar en mayor medida sus propios activos que las chicas. Es decir, el mismo comportamiento podría ser considerado por un chico como cívico en mayor medida que por una chica, que podría tener unos estándares más altos de exigencia. En este sentido, y como ya se ha comentado previamente, las chicas están sometidas a mayor presión social para acercarse a un modelo ideal de adolescente, lo que aumenta el nivel de exigencia de la sociedad que ellas interiorizan.

Por otra parte, en la presente investigación se ha observado que el comportamiento cívico parece disminuir conforme aumenta la edad. En este caso, es más difícil utilizar como referencia los resultados de estudios anteriores referentes a la conducta prosocial o la actitud de transgresión hacia las normas, pues nos encontramos con claras divergencias en los hallazgos obtenidos en trabajos previos. Por ejemplo, respecto a la conducta prosocial, algunos trabajos señalan una disminución de la prosocialidad a lo largo del periodo adolescente, coincidiendo con lo observado en nuestros resultados respecto al comportamiento cívico. Sin embargo, otros trabajos no han encontrado diferencias en los niveles de conducta prosocial entre los 13 y los 17 años (Eisenberg y Fabes, 1998; Pakaslahti *et al.*, 2002). En cuanto a la actitud de transgresión hacia las normas sociales, mientras que en algunos trabajos recientes se confirma un aumento significativo de la actitud transgresora con la edad (observándose los mayores incrementos en adolescentes de 16-18 años), de forma similar a lo ocurrido con los valores obtenidos en comportamiento cívico, en otros estudios no se han encontrado diferencias significativas en las distintas etapas de la adolescencia (Garaigordobil y Maganto, 2016).

Finalmente, en nuestros resultados se detectó una relación significativa entre el nivel educativo materno y el comportamiento cívico de los menores. Más concretamente, se observó que chicas y chicos con madres con un nivel educativo bajo presentaban un mayor comportamiento cívico que el resto de participantes. Este resultado podría explicarse, al menos en parte, si consideramos que en los hogares en los que los progenitores tienen un bajo nivel educativo son las madres las que suelen establecerse como figura de referencia en la socialización de los hijos. Éstas tienden a desarrollar un estilo parental indulgente (fundamentado

en el afecto y el apoyo, y en la falta de supervisión o control estricto respecto al cumplimiento de las normas). Esta forma de educar a los hijos, a pesar de presentar ciertas carencias respecto al estilo autorizativo o democrático, ha sido asociada positivamente con diversos criterios como el ajuste psicológico, la conducta prosocial y con menores problemas de conducta (García y Gracia, 2010). Considerando esta información y nuestros resultados, podríamos sugerir una interesante conclusión o hipótesis para el diseño de futuros estudios: el cariño, la comunicación y el apoyo en la familia pueden tener una mayor influencia sobre el comportamiento cívico adolescente que el establecimiento y supervisión de límites y normas claras de conducta.

Rendimiento académico

Respecto a los resultados obtenidos en rendimiento académico, en términos generales, los chicos y las chicas participantes en este estudio informaron de una calificación global media de entre aprobado y notable que, además, era más alta en el caso de las chicas. En este sentido, los resultados son coincidentes con los de diferentes estudios previos en los que se observa una relación significativa entre el género y el rendimiento académico, correspondiendo las notas más altas a las chicas (Hernando *et al.*, 2012).

Aparte de la influencia del género, resulta significativo el descenso en el rendimiento académico a medida que aumenta la edad, siendo significativamente más altas las calificaciones que obtiene el alumnado de entre 12 y 13 años en comparación con el resto. Una posible explicación para este resultado podría deberse a que, aunque los valores académicos ocupan un lugar fundamental entre las competencias que se consideran características del modelo ideal de adolescente, a medida que chicos y chicas crecen comienzan a otorgar más importancia a aspectos relacionados con su autoconcepto y las relaciones sociales en detrimento de la competencia académica (Casco y Oliva, 2004; King *et al.*, 2005; Casas y Bello, 2012). Además, hay que tener en cuenta que a medida que avanza la escolaridad, los niveles de exigencia académica suelen aumentar.

Por otro lado, el rendimiento académico se mostró influenciado por diversas circunstancias del entorno familiar como el nivel socioeconómico y el nivel educativo de sus progenitores. En la misma línea de otras investigaciones nacionales e internacionales, los datos de este estudio sugieren que las chicas y los chicos con mayores niveles de rendimiento académico procedían de familias con mayor nivel socioeconómico y formativo del padre y la madre (European Commission, 2008; Moledo, Santos y Godás, 2012). En este sentido, los resultados

del informe *PISA 2015*, indican que el estatus socioeconómico y cultural de las familias (ocupación profesional, nivel educativo de los progenitores y recursos disponibles en el hogar como número de libros, conexión a internet o dispositivos digitales) se sitúan entre los principales predictores de los resultados del alumnado en ciencias, lectura y matemáticas.

Inteligencias múltiples

Una de las competencias cuya evaluación ofrece información muy valiosa sobre diversas áreas del funcionamiento adolescente es la inteligencia. En este estudio, la inteligencia ha sido conceptualizada como un constructo multidimensional de acuerdo al planteamiento de las inteligencias múltiples de Gardner (1983). Así, se han evaluado siete tipos de inteligencias (lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cenestésico-corporal, interpersonal e intrapersonal) que a su vez representan competencias relativas a distintas áreas del desarrollo cognitivo, personal, emocional y social.

En términos generales, los resultados reflejan una percepción bastante favorable del nivel de competencia de las chicas y los chicos adolescentes en las distintas inteligencias. No obstante, las dimensiones en las que valoraban más positivamente sus habilidades fueron las relativas a la inteligencia interpersonal, seguidas de la inteligencia musical, intrapersonal y espacial. En contraste, se percibían a sí mismos como menos competentes en aquellas dimensiones que más se asimilan al concepto tradicional de inteligencia y que suelen estar más asociadas al rendimiento académico, es decir, en la inteligencia lógico-matemática y lingüística.

Uno de los principales hallazgos del estudio de las inteligencias múltiples tiene que ver con las diferencias de género. En consonancia con investigaciones previas (Neto, Furnham y Pinto, 2009), nuestros datos informan de una valoración más positiva por parte de los chicos de su inteligencia lógico-matemática y espacial. Las chicas, sin embargo, se percibían a sí mismas como más inteligentes a nivel lingüístico e intrapersonal, resultado ampliamente reportado en la investigación previa (Kaur y Chhikara, 2008; Shahzada *et al.*, 2015). Las chicas suelen encabezar el desarrollo del lenguaje desde la infancia, además de mostrar mejores habilidades para el reconocimiento y control de sus estados internos. Más inesperada, sin embargo, es la diferencia de género relativa a la inteligencia cenestésico-corporal. Aunque cabría esperar que los chicos, que suelen participar en mayor medida e intensidad en actividades deportivas que favorecen la toma de conciencia y el control de propio cuerpo, valoraran más positivamente que las

chicas su nivel de inteligencia cenestésico-corporal, eran las chicas las que tenían una percepción más favorable. Muy probablemente esto puede deberse a que algunos de los ítems utilizados para valorar la inteligencia cenestésico-corporal hacen referencia a acciones o habilidades asociadas tradicionalmente al género femenino como hacer manualidades.

Respecto a la relación entre las inteligencias múltiples y la edad, resulta algo paradójico el descenso generalizado que se observó a medida que aumentaba la edad. Este descenso, que contrasta con la definición de adolescencia como etapa central en la adquisición de competencias cognitivas de mayor complejidad, puede deberse al aumento de las exigencias académicas conforme avanza la educación secundaria que pueden llevar a chicos y chicas a dudar de su competencia cognitiva. Es decir, se trataría del desarrollo de un pensamiento más crítico sobre sus propias habilidades, en lugar de un descenso real de los diversos componentes de la inteligencia.

Por último, cabe mencionar la importancia del nivel socioeconómico familiar y el nivel educativo de los progenitores en la percepción que chicos y chicas tenían sobre su nivel de inteligencia. De acuerdo con los datos de nuestro estudio, quienes tenían familias con mayor nivel socioeconómico valoraban más positivamente sus competencias en inteligencia lógico-matemática. De manera similar, el nivel socioeconómico y el nivel educativo materno y paterno se mostró vinculado con una mejor autovaloración de las inteligencias lógico-matemática y espacial. Estos resultados se sitúan en la línea de investigaciones previas que sugieren que, probablemente, las familias que cuentan con un mayor nivel socioeconómico y/o educativo podrían ofrecer más recursos y una estimulación de mayor calidad que potencie el desarrollo de estas inteligencias, lo que se traduciría en mejores autovaloraciones por parte de sus hijos e hijas (Neto, Furnham y Paz, 2007; Swami, Furnham y Zilkha, 2009).

Sintomatología depresiva

El estudio de la sintomatología depresiva en la adolescencia resulta de especial importancia teniendo en cuenta que se ha constatado como un factor de riesgo para la salud y el desarrollo integral durante esta etapa.

En primer lugar, en nuestro estudio se detectó una relación significativa entre la sintomatología depresiva y el género. En este sentido, las chicas mostraron niveles más altos de sintomatología depresiva que los chicos (aunque las diferencias por género no fueron significativas en el grupo de edad de 12-13 años). Este resultado va en la dirección esperada respecto a lo que se muestra en investigaciones

previas, en las que se encuentra una mayor prevalencia de síntomas depresivos en chicas que en chicos (Povedano *et al.*, 2012).

A la hora de explicar estas diferencias, se encuentran en la literatura diversas hipótesis, por ejemplo, Bennet *et al.* (2005) consideran determinante el fracaso e insatisfacción que sienten las mujeres con respecto a su imagen corporal debido, principalmente, al alto nivel de exigencia por alcanzar un modelo corporal imposible, en muchos casos alarmantemente insano. Por su parte, Hyde, Mezulis y Abramson (2008), destacan que estas diferencias son debidas a una combinación de factores afectivos (afectos negativos, mayor reactividad emocional), biológicos (pubertad temprana y cambios hormonales asociados) y cognitivos (sentimientos de indefensión y mayor tendencia a la *rumiación*) que, combinados con una mayor vulnerabilidad al estrés, podría explicar estas diferencias respecto a los hombres. Nolen-Hoeksema (2001) destaca, además, la socialización del género (es decir la interiorización de las características asociadas al género femenino) como un factor importante para explicar las diferencias entre chicos y chicas en sintomatología depresiva.

Es decir, cuando las chicas alcanzan la adolescencia y se ven inmersas en unos cambios fisiológicos y hormonales cíclicos, minusvalorados y estigmatizados, no reconocidos socialmente y para los cuales no se las prepara, que afectan a su reactividad emocional y la aceptación de un papel reproductivo para que el que cognitivamente no están preparadas, parece lógico que aparezcan síntomas depresivos y más vulnerabilidad ante el estrés que en los chicos en esas edades.

Por otro lado, también se han encontrado diferencias significativas al analizar la relación entre la edad y las puntuaciones en sintomatología depresiva. Más específicamente, en nuestro estudio se observó que los valores se incrementan conforme aumenta la edad, de acuerdo con lo que se indica en otros trabajos (por ejemplo, en Kim, 2003; Compas, Connor-Smith y Jaser, 2004). No obstante, en este punto es importante matizar la información teniendo en cuenta la interacción observada entre el género y la edad. Los chicos se mantuvieron estables en las puntuaciones en los dos primeros tramos de edad (12-13 años y 14-15 años), sin embargo, las chicas experimentaron un ascenso en sintomatología depresiva a medida que aumentó su edad, en todos los tramos.

Por último, debemos señalar que el nivel socioeconómico familiar se asoció de forma significativa con el nivel de sintomatología depresiva. Los chicos y chicas de menor nivel socioeconómico mostraron los niveles más altos de sintomatología depresiva. También se observó un resultado parecido en el caso del nivel educativo de los progenitores, más específicamente, en el caso de la madre. Así, quienes

tenían madres con un nivel educativo bajo mostraron más síntomas depresivos que aquellos cuyas madres poseían mayor formación.

A la hora de interpretar estos resultados, en primer lugar, debe indicarse que el nivel socioeconómico bajo se asocia con contextos de desarrollo e interacción social estresantes, en mayor medida que en el caso del estatus socioeconómico alto. Es decir, los chicos y chicas que crecen y se socializan en familias con escasos recursos suelen afrontar a lo largo de su niñez y adolescencia situaciones sociales estresantes, frustrantes y conflictivas con mayor frecuencia e intensidad que aquellos niños y niñas que se desarrollan en contextos más privilegiados. En segundo lugar, debe recordarse que el nivel educativo de los progenitores y el nivel socioeconómico se encuentran significativamente relacionados. En este sentido, un bajo estatus socioeconómico de la familia suele coincidir con un bajo nivel educativo de los progenitores. Por otro lado, en los hogares en los que los progenitores tienen un bajo nivel educativo son las madres las que suelen pasar más tiempo con los hijos y establecerse como principal agente de socialización. En estos casos, las madres tienden a desarrollar un estilo parental indulgente (a veces negligente) en el que ocupan un lugar principal el cariño y el apoyo, pero en el que no se aportan las suficientes estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones vitales estresantes. De esta forma, la presencia habitual de estresores en la vida de chicos y chicas, junto a una baja capacidad de afrontamiento, favorecen la aparición de síntomas depresivos (Musitu y Cava, 2003). Esta explicación resulta útil para una mejor comprensión de los resultados obtenidos en nuestro estudio, en los que se observó que los chicos y chicas con mayores niveles de sintomatología depresiva fueron aquellos procedentes de familias con un nivel socioeconómico bajo y cuyas madres poseían un bajo nivel educativo.

Problemas externalizados

Junto con los problemas internos o emocionales, los problemas externalizados o de conducta constituyen una de las más frecuentes manifestaciones de desajuste durante la adolescencia. El desarrollo de los problemas externalizados desde la pubertad a la adultez emergente es una característica transitoria de dicha etapa. Sin embargo, la circunstancia de que aparezcan altamente asociados a dificultades en el terreno académico, mayor involucración en conductas de riesgo o el desarrollo de otros problemas psicológicos, genera una importante preocupación social.

En contra del mensaje que transmiten aquellos que mantienen una visión de la adolescencia como etapa altamente conflictiva y problemática, los resultados de este estudio reflejan niveles de incidencia de problemas externalizados relativa-

mente bajos que tienden a aumentar progresivamente a lo largo de la adolescencia. Este incremento en las conductas agresivas y de ruptura de normas ha sido evidenciado en repetidas ocasiones en la literatura previa (por ejemplo, Petersen *et al.*, 2015; Sampson y Laub, 2003). Aunque nuestro estudio no informa de las tendencias evolutivas sino de la comparación del nivel de problemas externalizados en adolescentes de distintas edades, los resultados de diversas investigaciones longitudinales que han realizado seguimientos a grupos de adolescentes a lo largo de varios años apuntan en la misma dirección. En este sentido, cabe mencionar, por ejemplo, la investigación de Atherton *et al.* (2018) quienes mostraron que las conductas de robo, vandalismo y agresión aumentaban levemente entre los 10 y los 15 años, momento en el que comenzaban a estabilizarse.

Para explicar la razón por la que estos problemas aumentan durante la adolescencia es necesario volver a retomar los resultados referentes a la competencia en autocontrol. Al descender el autocontrol a lo largo de la adolescencia, es probable que la menor autorregulación de sus impulsos y emociones les lleve a implicarse en mayor medida en conductas agresivas y de ruptura de normas. Por otra parte, conforme aumenta la edad, chicos y chicas suelen pasar más tiempo fuera de casa, con sus amigos y sin supervisión parental directa. Como pusieron de relieve Gardner y Steinberg (2005), la presencia de iguales suele disminuir el autocontrol y aumentar la implicación en las conductas de asunción de riesgos. Por lo tanto, es probable que el descenso en la supervisión parental y el aumento en el tiempo que adolescentes de mayor edad pasan con sus iguales también influya en la mayor incidencia de problemas externalizados.

Actitud hacia la autoridad institucional

La actitud hacia la autoridad institucional en las chicas y los chicos del estudio ha sido evaluada a través de dos dimensiones: actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales y actitud positiva hacia la autoridad institucional.

En primer lugar, se observaron niveles más altos de actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales entre los chicos que entre las chicas. Este resultado es coincidente con la información aportada por estudios previos aunque debe señalarse que, en nuestro caso, sólo se apreciaron estas diferencias de género en el tramo correspondiente a la adolescencia media (14-15 años).

Debe recordarse que la actitud hacia las figuras de autoridad y las normas sociales tiene una importante influencia en el ajuste psicosocial de niños y adolescentes, principalmente por su relación con la conducta violenta (Jiménez,

Estévez y Murgui, 2014). En este sentido, los resultados obtenidos en éste y otros estudios con adolescentes respecto a la actitud hacia las normas indicarían una mayor probabilidad de riesgo de participación en conductas violentas por parte de los chicos que de las chicas y, por tanto, la posibilidad de encontrar mayor dificultad en el ajuste en el caso del adolescente hombre.

Por otro lado, aunque en nuestro estudio no se ha observado una relación significativa entre la edad y la actitud hacia la transgresión de normas, debe señalarse que en la literatura científica pueden encontrarse discrepancias en los resultados respecto a la relación entre estas variables. Mientras en algunos trabajos se confirma un aumento significativo de la actitud transgresora con la edad (observándose los mayores incrementos en adolescentes de 16-18 años), en otros estudios no se han encontrado diferencias significativas que permitan concluir respecto a la evolución seguida por este tipo de actitud durante la adolescencia (ver Garaigordobil y Maganto, 2016).

También, observamos en nuestros resultados que la actitud positiva hacia la autoridad institucional disminuye conforme aumenta la edad, detectándose los valores más altos en el grupo de 12 a 13 años y los más bajos en el tramo de edad comprendido entre los 16 y los 18 años. Estos datos sugieren que el riesgo de participar en conductas violentas o desviadas que puedan afectar al desarrollo psicosocial es más alto en la adolescencia tardía que en el resto de etapas. En este sentido, los resultados van en la dirección esperada respecto a lo que se muestra en la literatura previa (por ejemplo, Vásquez-Rodríguez, 2016; Ortega-Barón *et al.*, 2017).

Finalmente, el nivel socioeconómico familiar no se asoció de forma significativa con ninguna de las dos dimensiones analizadas en actitud hacia la autoridad, pero sí se detectó una relación significativa entre el nivel educativo del padre y la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales. De manera más específica, se observó que quienes tenían progenitores sin estudios o que habían cursado estudios primarios mostraban mayores niveles de actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales que aquellos con padres y madres que poseían mayor nivel de estudios. Este resultado puede explicarse si tenemos en cuenta que los estilos educativos que suelen desarrollar los progenitores con un nivel educativo bajo, sobre todo las madres, son principalmente el estilo indulgente y, en menor medida, el estilo negligente. En ambos casos, las prácticas parentales se caracterizan por la ausencia de normas claras y límites en la conducta, así como, por la ausencia de supervisión y control. Esta forma de socialización durante la niñez favorece que, con la llegada de la adolescencia y la ampliación de los contextos de interacción social, se pongan en cuestión algunas de las normas presentes en dichos contextos (Suárez-Relinque *et al.*, 2019).

Afecto positivo y negativo

De los resultados del presente estudio respecto a la afectividad en la adolescencia pueden destacarse dos aspectos: primero, a medida que aumenta la edad, el afecto positivo disminuye y los niveles de afecto negativo se incrementan; segundo, los chicos muestran puntuaciones más altas en afecto positivo mientras que las chicas obtienen valores más altos en afecto negativo. Estos resultados coinciden con los obtenidos en trabajos previos en los que se confirma, sobre todo, que las chicas obtienen puntuaciones más elevadas que los chicos en afecto negativo (ver Del Barrio, Aluja y García, 2004; Leeuw *et al.*, 2010).

Respecto a esta diferencia de género, a pesar de haber sido contrastada en diferentes investigaciones, debe señalarse que existe una carencia de estudios que profundicen en esta cuestión y planteen posibles explicaciones. Siguiendo a Alcalá *et al.* (2006), los factores socioculturales implicados en el aprendizaje de las emociones son a menudo obviados y solemos encontrarnos con la opinión reduccionista y culturalmente aceptada de que la expresividad es, simplemente, más específica de la mujer.

Aunque aún son escasos los estudios que profundicen en esta temática, podrían ser de referencia todas las investigaciones relacionadas con sintomatología depresiva. Como hemos visto, la explicación acerca de las diferencias de género en síntomas depresivos es multicausal, incluyendo aspectos biológicos, cognitivos y emocionales. Nuestros resultados destacan la necesidad de tener en cuenta la perspectiva de género cuando desarrollamos programas de intervención para prevenir el afecto negativo.

Por otro lado, el nivel socioeconómico familiar se asoció de forma significativa con el nivel de afecto positivo. Los chicos y chicas de mayor nivel socioeconómico mostraron niveles más altos de afecto positivo que el resto de adolescentes. La interpretación que puede hacerse de estos resultados es similar a la ya realizada en el caso de la sintomatología depresiva. Es decir, el nivel socioeconómico en el que se sitúa la familia influye en la percepción más o menos positiva que chicas y chicos tienen de su entorno. En este sentido, en función de las dificultades económicas que observan en casa, el tiempo libre del que disfrutaban sus progenitores y/o el nivel de conflicto familiar (asociado a la falta de recursos), chicos y chicas evalúan de una forma más positiva o más negativa su entorno microsociedad, y desarrollan mejores o peores expectativas acerca de sí mismos en ámbitos tan importantes como el laboral o el de las relaciones interpersonales. Esta percepción se asocia a nivel afectivo con el desarrollo de sentimientos positivos (satisfacción, entusiasmo, energía, amistad, confianza, etc.) o negativos (miedo, tristeza, etc.).

En cuanto a la relación con el nivel educativo de madres y padres, se observó una asociación significativa del nivel educativo materno con el nivel de afecto positivo de los hijos. Quienes tenían madres con nivel educativo alto presentaban mayores niveles de afecto positivo que aquellos con madres que poseían un bajo nivel de estudios. La explicación a este resultado podría encontrarse en el hecho de que los progenitores con un nivel educativo alto tienen más probabilidades de desarrollar estilos y prácticas que proveen de "habilidades para la vida", y que incrementan en última instancia los niveles de satisfacción vital y de autoestima, favoreciendo a su vez el desarrollo de sentimientos positivos (Andrade, Peñuela y García, 2017).

Regulación emocional

De acuerdo con la literatura científica, una mayor capacidad para manejar de forma efectiva la experiencia emocional en aspectos relativos a la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos, resulta en un mejor ajuste psicosocial adolescente. En nuestro estudio se han evaluado dos dimensiones relativas a la regulación emocional: re-evaluación cognitiva (modificación del significado que se atribuye a una situación para cambiar su efecto emocional) y supresión expresiva (inhibición u ocultamiento de la respuesta emocional asociada a una determinada situación una vez que ya ha sido generada).

Respecto a los resultados obtenidos, en primer lugar, se observaron diferencias de género en supresión expresiva. Más específicamente, los chicos encuestados mostraron mayores niveles de supresión expresiva que las chicas; en cambio, no se detectaron diferencias según el género en el uso de la re-evaluación cognitiva, en consonancia con lo expuesto en otros trabajos (véase Gullone y Taffe, 2012; Gómez-Ortiz *et al.*, 2016). De nuevo, al igual que se comentó en el caso de los afectos negativo y positivo, una posible explicación para estos resultados podría hallarse en el proceso de socialización y transmisión de normas culturales que establece los roles de género. En dicho proceso, los niños son guiados en mayor medida que las niñas hacia la inhibición de su expresión emocional. En relación a esto, debe señalarse el efecto negativo que pueden generar cualquier proceso de socialización que incluya la represión o altos niveles de inhibición de la expresividad emocional, pues en la literatura científica se ha asociado generalmente la supresión expresiva con problemas de ajuste psicosocial en adolescentes (Estévez y Jiménez, 2017).

Por otro lado, en los resultados del presente estudio se observó una relación significativa entre la edad y los niveles de re-evaluación cognitiva. Los chicos y chicas más jóvenes del estudio (12-13 años) mostraron las puntuaciones más

altas, mientras que las más bajas correspondieron al grupo de mayor edad (16-18 años). Es decir, conforme aumenta la edad disminuye la utilización de la re-evaluación cognitiva. Este resultado es congruente con lo obtenido en trabajos recientes (véase Gómez-Ortiz *et al.*, 2016; Estévez y Jiménez, 2017), y podría estar asociado a los cambios madurativos ocurridos durante la etapa adolescente. En cualquier caso, se trata de un resultado especialmente relevante si tenemos en cuenta que la re-evaluación cognitiva es una estrategia cognitiva que favorece la adaptación y el ajuste psicosocial. En otros términos, el descenso en la utilización de esta estrategia cognitiva en los últimos años de la adolescencia podría suponer la pérdida de un activo importante, por su probable influencia en los valores de otras variables como, por ejemplo, la sintomatología depresiva.

Finalmente, debemos señalar que el uso de la re-evaluación cognitiva no se asoció de forma significativa con el nivel socioeconómico familiar, ni con el nivel educativo de la madre o el padre. Sin embargo, sí se observó una asociación entre el nivel educativo de la madre y la utilización de la supresión expresiva como estrategia de regulación emocional. De manera más específica, se observó que los chicos y chicas cuyas madres no tenían estudios o habían cursado estudios primarios mostraban mayores niveles de supresión expresiva que aquellos cuyas madres tenían mayor formación. En este sentido, debe tenerse en cuenta algo que ha sido comentado a lo largo de esta discusión y es que, en aquellos hogares en los que los progenitores tienen un bajo nivel educativo, son las madres las que suelen pasar más tiempo con los hijos y establecerse como principal agente educativo. En este contexto, las madres tienden a desarrollar un estilo parental en el que las situaciones vitales estresantes son a menudo afrontadas de la forma más directa y sencilla, aunque menos adaptativa, mediante la inhibición u ocultamiento de la respuesta emocional asociada a la situación estresante (Estévez y Jiménez, 2017).

5.5. ACTIVOS PERSONALES, FAMILIARES Y ESCOLARES Y SU RELACIÓN CON EL BIENESTAR, EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL DESAJUSTE INTERNO Y EXTERNO

Los análisis de regresión realizados pusieron de manifiesto el papel que la satisfacción con la familia, concretamente con el estilo parental, con la escuela, y con sus propias competencias personales desempeñaban en los niveles de bienestar, de rendimiento académico y de problemas internalizados y externalizados. Los niveles de satisfacción con la familia y la escuela pueden considerarse indicadores del nivel de activos familiares y escolares desde la percepción de chicos y chicas. Por otra parte, como se tuvo ocasión de exponer

en el apartado de resultados, la variable bienestar fue creada a partir del afecto positivo, la satisfacción vital y el propósito de vida, por lo que puede ser considerada como un buen indicador del bienestar subjetivo adolescente.

Los resultados indicaron que la satisfacción que chicas y chicos mostraron con su familia y escuela contribuyeron a explicar de forma significativa su bienestar, lo que puso de manifiesto el importante papel que ambos contextos juegan en la promoción del bienestar adolescente. No obstante, la familia tuvo una capacidad explicativa mayor que el centro educativo, algo que resulta razonable si tenemos en cuenta que chicos y chicas pasan más tiempo en casa y que madres y padres tienen una relación más estrecha con sus hijos. Resultados similares acerca de la mayor influencia de la familia fueron encontrados por Oliva *et al.* (2011) en un estudio realizado también en Andalucía. Por otra parte, existe una importante evidencia empírica acerca de la relación que tiene el estilo parental percibido con el bienestar y la satisfacción vital adolescente. Así, aquellos chicos y chicas que perciben más afecto, más supervisión y más promoción de autonomía suelen mostrar mejores indicadores de bienestar psicológico (Parra y Oliva, 2015). Hay que aclarar que la influencia de la familia no se debió a su mayor o menor nivel socioeconómico, ya que esa variable fue controlada en los análisis llevados a cabo. No obstante, el bienestar de quienes tenían familias de mayor nivel socioeconómico fue significativamente más alto que el de quienes vivían en familias menos favorecidas, aunque las diferencias no fueron muy acusadas.

Cuando se puso en relación la satisfacción con familia y escuela con el rendimiento académico del alumnado, los resultados fueron diferentes, ya que en este caso sólo la satisfacción con la familia mostró una asociación significativa con las calificaciones escolares. Además, la capacidad explicativa de los factores predictores fue menor que en el caso del bienestar. Por lo tanto, el papel de los activos familiares percibidos por chicas y chicos no sólo ejerció su influencia sobre el bienestar, sino que también lo hizo sobre el rendimiento en la escuela, algo que ha sido constatado por diversos estudios (Pertegal, Oliva y Hernando, 2015). Tal vez, esta relación sea conocida por el profesorado, lo que podría justificar la importancia que el personal docente otorgó a la relación entre familia y escuela en la escala sobre la escuela ideal. Es decir, maestros y maestras parecen ser plenamente conscientes de que cuando los progenitores apoyan y supervisan a sus hijos e hijas, éstos muestran un mejor rendimiento académico. En cambio, y contrariamente a lo esperado, la satisfacción del alumnado con la escuela no se asoció de forma significativa con sus calificaciones, lo que contrasta con algunos estudios que sí encuentran relación (Samdal, Wold y Bronis, 1999). No obstante, también hay estudios que encuentran que el rendimiento académico está más relacionado con características o activos personales del alumnado que con

activos escolares (Simoes *et al.*, 2010). Esta ausencia de asociación no debe quitar importancia al papel que la satisfacción del alumnado con su escuela desempeña en su desarrollo, ya que en nuestro estudio esta satisfacción sí se relacionó con otros importantes indicadores de ajuste y desarrollo positivo.

Los análisis llevados a cabo para estudiar la relación de los activos familiares y escolares con la sintomatología depresiva mostraron el papel determinante de la satisfacción con la familia, tanto entre chicos como entre chicas. La satisfacción con la escuela no influyó de forma significativa sobre el nivel de síntomas depresivos del alumnado. Los resultados fueron muy parecidos cuando se analizó la influencia de familia y escuela sobre los problemas externalizados, con la única diferencia de que en este caso la satisfacción con la escuela sí realizó una aportación significativa, aunque solo en el caso de las chicas. Estos datos apuntan en una dirección similar a los anteriores y destacan el papel que desempeña la satisfacción con la familia en el ajuste de chicos y chicas adolescentes.

También se llevaron a cabo algunos análisis para estudiar la relación que algunas de las competencias personales sobre las que se recogió información tenían con el bienestar y el ajuste adolescente. Cuando se trataba del bienestar, los resultados fueron muy contundentes e indicaron que la mayoría de competencias personales que fueron incluidas en los análisis contribuyeron a explicar el bienestar de chicos y chicas. Es decir, la autoestima, el autocontrol, la estrategia de regulación emocional de re-evaluación cognitiva y las inteligencias intra e interpersonal pueden considerarse activos personales que contribuyen al bienestar adolescente. Cuando se analizó la influencia de estos activos o competencias personales sobre el rendimiento académico, los resultados indicaron una menor influencia, aunque el autocontrol continuó mostrando una aportación significativa. Bastante mayor fue la relación de los activos personales con la sintomatología depresiva, con una aportación significativa de competencias como el autocontrol, la regulación emocional, la inteligencia intrapersonal y, sobre todo, la autoestima.

Finalmente, cuando fueron los problemas externalizados la variable de ajuste considerada, hay que destacar la importancia del autocontrol, sobre todo entre las chicas. Esta influencia era esperable si tenemos en cuenta la importancia del control de impulsos sobre los problemas de conducta y la evidencia empírica existente sobre esta relación (Oliva, Antolín-Suárez y Rodríguez-Meirinhos, 2019). No obstante, la influencia de esta competencia personal no sólo se hizo notar sobre variables conductuales como los problemas externalizados y el rendimiento académico, también ejerció su influencia sobre el bienestar y la sintomatología depresiva, probablemente porque los mecanismos neuropsicológicos que regulan

la conducta y las emociones están estrechamente relacionados. La autoestima fue otro activo muy determinante que contribuyó de forma decisiva al bienestar y a la ausencia de síntomas depresivos, pero su influencia sobre el rendimiento escolar y los problemas externalizados fue menor.

Estos resultados aportan una información muy interesante de cara al diseño de estrategias dirigidas a la promoción del desarrollo positivo adolescente y a la prevención de conductas de riesgo. El dato más llamativo es el relativo al papel fundamental que la satisfacción con la familia desempeña para garantizar un mejor ajuste y bienestar de chicos y chicas, ya que los activos familiares fueron los que más contribuyeron a dicho ajuste. Eso aconseja que cualquier estrategia de intervención dirigida a la promoción y prevención debería incluir el trabajo con las familias de adolescentes para fomentar el ejercicio de una parentalidad positiva.

Hay que tener en cuenta que la mayoría de familias experimentan algunas dificultades con la llegada de sus hijos e hijas a la adolescencia, con un aumento de la conflictividad y una disminución de la comunicación parento-filial (Parra y Oliva, 2015). Ello hace aún muy necesario el apoyo a madres y padres de adolescentes en su tarea educadora durante estos años en los que pueden verse desbordados por los cambios en la relación con sus hijos e hijas. Aunque se pueden contemplar distintas vías de intervención (folletos, revistas, blogs, vídeos, internet, etc.), las actuaciones más eficaces suelen ser aquellas que se llevan a cabo con grupos de madres y padres, siendo la escuela o instituto el contexto más interesante para la intervención, y los primeros cursos de educación secundaria el momento más apropiado, ya que la llegada al instituto suele coincidir con el inicio de los cambios propios de la adolescencia. En ese momento, los progenitores pueden estar algo preocupados por algunos de los cambios que están empezando a notar en sus hijos, y por la adaptación que puedan tener al nuevo centro educativo y al nuevo tramo de escolarización, por lo que pueden mostrarse más receptivos ante cualquier iniciativa que parta del colegio o instituto y que vaya dirigida a mejorar sus competencias parentales.

Se aconseja un modelo de intervención que parta del supuesto de que todas las familias poseen competencias que pueden fomentarse de cara a mejorar la calidad del contexto familiar como promotor del bienestar y ajuste adolescente. La metodología debería ser activa y participativa, y basada en gran parte en los conocimientos, experiencias y reflexiones de los progenitores como la mejor fórmula para ayudarles a construir una parentalidad positiva durante estos difíciles años. Ello no significa que el trabajo con grupos de progenitores no pueda combinarse con otras estrategias de divulgación y formación. En Oliva, Parra y

Reina (2015) se pueden encontrar algunas directrices para la intervención dirigida a la promoción de los activos familiares.

También hay que tener en cuenta que la escala elaborada para la evaluación de las características que definen a la familia ideal y la satisfacción familiar que muestran chicas y chicos adolescentes puede ser utilizada como un paso previo a la intervención. Los resultados obtenidos tras su aplicación a progenitores y a adolescentes pueden considerarse un buen indicador tanto de los activos o fortalezas que muestran las familias como de sus carencias o debilidades, lo que permitiría un mejor ajuste o adaptación de la intervención a sus necesidades. También puede ser un instrumento adecuado para evaluar la intervención llevada a cabo.

Otro hallazgo interesante de nuestro estudio, y que puede aportar pistas de cara a la intervención, es la importancia que algunas competencias o activos personales tienen en la prevención de problemas emocionales y conductuales. Así, las estrategias dirigidas a la promoción y desarrollo de competencias como el autocontrol, la regulación emocional o la autoestima pueden servir además para la prevención de problemas de ajuste psicológico. Es indudable que la escuela debe ser un buen contexto para llevar a cabo programas de desarrollo positivo centrados en la promoción de dichas competencias (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010). Desde Estados Unidos han surgido diferentes iniciativas dirigidas a la promoción del bienestar y ajuste adolescente a través del desarrollo de competencias personales. Un buen ejemplo de ello es la organización CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), que facilita a los distintos agentes educativos herramientas para trabajar las competencias emocionales y sociales en las aulas. También en nuestro país encontramos algunas experiencias interesantes, como son los trabajos producidos desde el Laboratorio de las emociones en Málaga, desde la Fundación para la Educación Emocional o los diseñados por la profesora de la Universidad del País Vasco, Maite Garaigordobil (2008). La evidencia empírica disponible indica que los beneficios derivados de la participación en estos programas son la mejora de las competencias socioemocionales y los vínculos positivos, la reducción de los problemas de ajuste interno y externo, y el incremento de los resultados académicos (Reina, Antolín-Suárez y Hernando, 2015). Además de estos programas escolares de desarrollo positivo, hay que recordar que, aunque en menor medida que los activos familiares, los activos escolares también contribuyeron a la promoción del bienestar y la reducción de problemas, por lo que también son muy recomendables las estrategias dirigidas a fomentar los activos en la escuela. Al igual que ocurría con la escala referida a la familia ideal, la escala sobre la escuela ideal también puede ser incorporada como paso previo o posterior a toda intervención encaminada a fomentar los activos escolares. Las

escuelas, al igual que las familias, también tendrán debilidades y fortalezas que conviene detectar a partir de la opinión de profesorado y alumnado. Ello permitirá ajustar la intervención a las características concretas de cada centro educativo. La aplicación de la escala también puede servir para analizar la satisfacción que el alumnado y el profesorado muestran con algunos aspectos de la actividad docente y del funcionamiento del centro, lo que puede servir para detectar sus fortalezas y potenciarlas, o para conocer sus debilidades y corregirlas. Es indudable que cuando estudiantes y docentes se encuentran satisfechos, la labor educativa es más eficaz y mejora el rendimiento académico. Igualmente, la escala también permitirá comparar la importancia que profesorado y alumnado dan a esos mismos aspectos, ya que cabe esperar que una excesiva discrepancia no represente el mejor caldo de cultivo para conseguir un buen clima escolar que favorezca el desarrollo integral de chicos y chicas. Tener en cuenta la opinión del alumnado puede ayudar tanto a aumentar su empoderamiento y participación como a mejorar la eficacia docente.

No obstante, a pesar de la importancia de las actividades dirigidas a la promoción de competencias socioemocionales, con frecuencia los currículos escolares están tan sobrecargados que resulta complicado incluir más actividades en el horario escolar; por ello, hay que destacar el importante papel que las actividades extraescolares de ocio o tiempo libre pueden desempeñar con esa finalidad. Estas actividades llevadas a cabo fuera del horario escolar, e incluso fuera del centro educativo, pueden constituir auténticos programas de desarrollo positivo que proporcionen experiencias enriquecedoras que permitan a alumnos y alumnas mejorar su socialización y potenciar sus competencias, sin saturarlos ni sobrecargarlos. Aunque existen muchas actividades de ocio que se implementan en contextos extraescolares, para que constituyan un buen programa de desarrollo positivo deben cumplir una serie de requisitos, como partir de un currículum estructurado con actividades que puedan ser replicadas en otros contextos; tener cierta continuidad temporal y extenderse a lo largo de varios meses; ser aplicados eficazmente y tener una evaluación que permita conocer su eficacia; y, finalmente, cubrir objetivos concretos relativos a la promoción de competencias personales. La investigación ha demostrado que participar en este tipo de programas acarrea ventajas que no sólo se limitan al área social o emocional, sino que estas actividades también repercuten positivamente a nivel cognitivo y académico. Y es que frente a las horas que chicas y chicos suelen pasar ante el televisor, con videojuegos o en la calle con sus amistades, estas actividades proporcionan oportunidades y experiencias para adquirir y practicar determinadas competencias que constituyen activos personales y que, más allá del valor que tienen por sí mismas, contribuyen a promover el bienestar y prevenir muchos de los problemas más frecuentes durante la adolescencia (Parra y Oliva, 2015).

5.6. PERFILES DE BIENESTAR

Para conocer los perfiles de bienestar del alumnado participante en la presente investigación se creó la variable bienestar agrupando las variables afecto positivo (PANAS), satisfacción vital y propósito de vida. A continuación, se crearon cuatro grupos según el nivel de bienestar percibido fuese alto, medio-alto, medio-bajo o bajo.

Bienestar y satisfacción con las propias competencias, con la familia y con la escuela

De nuestros resultados se infiere que la percepción de bienestar por parte de las chicas y los chicos participantes en el presente estudio es tanto un indicador clave de desarrollo positivo adolescente como una variable relevante que puede mediar y amortiguar la implicación de los jóvenes en comportamientos disruptivos y en el desarrollo de problemas de salud mental, lo que es coherente con la literatura previa (Shenaar-Golan y Goldberg, 2019).

En primer lugar, en la Tabla 4.56 del capítulo anterior se presentan las medias del alumnado en los cuatro grupos de bienestar (alto, medio-alto, medio-bajo y bajo) en relación a la satisfacción con las competencias que definían al modelo de adolescente ideal. Dichas competencias se dividieron en cinco áreas: personal, cognitiva (cognitiva-instrumental y cognitiva-artística), social, emocional y moral. Los datos muestran un patrón muy claro, con resultados significativos en todas las áreas: chicas y chicos que pertenecen al grupo de mayor bienestar percibían que sus competencias eran mejores en todas las áreas analizadas. Dicha percepción se reduce significativa y progresivamente en el resto de grupos de bienestar. Es decir, el grupo de adolescentes que percibe un alto bienestar subjetivo, percibe que sus competencias personales son mejores, lo que va en la línea de los resultados obtenidos en otras investigaciones (por ejemplo, Weems *et al.*, 2016).

En segundo lugar, se analizaron cinco áreas relacionadas con la familia: apoyo o afecto, supervisión, autonomía, comunicación y aceptación. En todos los casos, los resultados siguen la misma tendencia que se ha visto con respecto a las competencias. Quienes pertenecen al grupo de mayor bienestar fueron los que mayor satisfacción percibían en todas las áreas analizadas de la familia y dicha percepción se va reduciendo progresiva y significativamente en el resto de grupos de bienestar. En este sentido, King, Boyd y Pragg (2018) confirmaron que la familia sigue siendo una de las fuentes de bienestar durante la adolescencia. De hecho, en las familias en las que ocurre de forma natural el apoyo, el afecto y la

comunicación es donde se encuentran adolescentes con un mayor bienestar, como confirman nuestros resultados.

En tercer lugar, se analizaron las siguientes áreas relacionadas con la satisfacción con la escuela: transmisión de conocimiento, uso de NNTT, trato al alumnado, relación familia-escuela, diversidad, metas y creatividad. De nuevo, el patrón de resultados fue muy similar a los resultados encontrados en la satisfacción con las competencias personales y con la familia. El alumnado del grupo de mayor bienestar fue el que mayor satisfacción percibía en todas las áreas analizadas de la escuela y dicha percepción se reduce de forma progresiva en el resto de grupos. Los resultados son coherentes con la literatura previa (por ejemplo, Lampropoulou, 2018) en la que se indica que el ambiente escolar juega un papel crucial en la salud mental y el bienestar adolescente. Nos gustaría destacar que los estudios sobre bienestar y escuela resaltan la importancia de los aspectos sociales y emocionales en el desarrollo del bienestar de las chicas y de los chicos adolescentes. Es decir, en las aulas en las que se genera un clima positivo, en el que la comunicación con el profesorado es abierta y directa y se desarrollan los aspectos sociales y emocionales, el alumnado percibe un mayor bienestar.

Bienestar, competencias, variables de ajuste y sociodemográficas

También se analizó la relación entre el bienestar y algunas de las competencias personales incluidas en el estudio: comportamiento cívico, autoestima y actitud hacia la autoridad institucional, regulación emocional, y autocontrol. Se ha realizado esta selección de competencias debido a que son claves para el funcionamiento óptimo de chicas y chicos, y es de gran interés conocer cómo se relacionan con el bienestar. En nuestros resultados se observó cómo los chicos y las chicas que pertenecen al grupo de mayor bienestar fueron los que reportaron mejor comportamiento cívico, mayores niveles de autoestima, mejor actitud hacia la autoridad institucional, mejor regulación emocional y mayor autocontrol percibido. Estas auto-evaluaciones fueron significativamente menos positivas conforme analizamos los demás grupos de bienestar. Es decir, quienes se encuentran en el grupo de bienestar alto percibieron tener mejores competencias que aquellos incluidos en los otros tres grupos. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en otros estudios (por ejemplo, Riquelme, García y Serra, 2018) en los que se indica el mismo patrón de relación positiva de estas variables con el bienestar.

También se analizó la relación del bienestar con las variables de ajuste: sintomatología depresiva y problemas externalizados. No es sorprendente que los resultados indiquen un patrón similar al hallado con las variables referidas a

competencias personales. El alumnado que pertenece al grupo de mayor bienestar fue el que menor sintomatología depresiva reportó, así como el que señaló menores niveles de problemas externalizados. Estas valoraciones fueron aumentando significativamente conforme se iba reduciendo el bienestar. Es decir, las peores puntuaciones (mayor sintomatología depresiva y mayor número de problemas externalizados reportados) son percibidas en el grupo de bajo bienestar. Estos resultados corroboran los obtenidos en otros trabajos en los que se encuentra que el bienestar no sólo es un indicador de desarrollo positivo adolescente sino que también contribuye a un buen ajuste psicosocial (Shenaar-Golan y Goldberg, 2019).

Por último, en este apartado se analizaron los resultados obtenidos en la relación del bienestar con las variables nivel socioeconómico y rendimiento académico. Ambas variables han sido estudiadas ampliamente. El nivel socioeconómico como un factor decisivo en el bienestar (Wilkinson y Andersson, 2018) y por otro lado, el rendimiento académico como algo indivisible del bienestar (Sánchez-García *et al.*, 2018). Dichos resultados van en la línea con los resultados obtenidos en nuestra muestra de adolescentes. Los chicos y chicas que pertenecen al grupo de mayor bienestar fueron quienes mejor nivel socioeconómico y rendimiento académico reportaron. Estos valores se van reduciendo significativamente conforme analizamos los demás grupos de bienestar, de manera que el alumnado del grupo de menor bienestar fue el que mostró un peor rendimiento académico y el que pertenecía a familias de menor nivel socioeconómico

Bienestar y género

La relación entre bienestar y género en la adolescencia ha sido ampliamente estudiada. Aunque existen datos contradictorios en algunos estudios, en la mayor parte de la literatura encontrada las chicas perciben menores niveles de bienestar que los chicos y, además, la reducción de bienestar que se observa en función de la edad es más marcada en las chicas que en los chicos (González-Carrasco *et al.*, 2017). Nuestros resultados van en la línea de estas investigaciones ya que las chicas indican menores niveles de bienestar que los chicos y estas diferencias son significativas.

Como hemos visto a lo largo de los diferentes apartados y con distintas variables, el alto nivel de exigencias corporales del ideal de chica en la actualidad, los cambios hormonales más marcados en las chicas en su desarrollo, la mayor presión social hacia un modelo heteronormativo que empuja hacia roles femeninos que rozan la perfección en todos los ámbitos, la creación de una identidad de género que, claramente, las empuja a un papel secundario y sumiso,

la asunción del doble rol-doble jornada si quieren acceder al mercado de trabajo recogidos en los estereotipos de género, entre otras, podrían ser algunas de las causas que, autores como Brann *et al.* (2017) recogen cuando tratamos de explicar por qué las chicas adolescentes indican percibir menores niveles de bienestar subjetivo que los chicos.

De nuestros resultados se infiere la necesidad urgente de incluir programas de intervención en desarrollo positivo adolescente que atiendan a la perspectiva de género y que trabajen, específicamente con las chicas adolescentes, los aspectos que las diferencian de los grupos de alto bienestar en la adolescencia, que a estas edades, según nuestros datos, están ocupados sólo por los chicos.

Perfiles de bienestar

Algunos estudios realizados con población infantil y adolescente (UNICEF, 2013; Inchley *et al.*, 2016) han encontrado que la población adolescente española se sitúa entre las posiciones 10 y 15 en el *ranking* de países de la Unión Europea con mayores índices de satisfacción vital, encontrándose menores niveles de satisfacción en las chicas que en los chicos y a medida que aumenta la edad. Por tanto, parece que la situación de los chicos y las chicas de nuestro país en cuanto a bienestar es más que aceptable. Aun así, es imprescindible seguir estudiando los factores que se relacionan con el bienestar adolescente para conseguir mejorar su percepción de felicidad. En este sentido, el objetivo final de este apartado es sugerir unos perfiles con las variables analizadas que ofrezcan información sobre los chicos y chicas con alto y bajo bienestar que nos permita conocer sus principales características. Es decir, tratamos de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las características de la/el adolescente con alto y bajo bienestar?

La Tabla 4.63 del capítulo anterior compara sintéticamente los resultados más relevantes obtenidos en este apartado. En esta tabla se indica que el perfil de un/a adolescente feliz es aquel/la que percibe mayor bienestar, valora su satisfacción con las competencias personales, especialmente en el área personal, más satisfecho está con sus familias, especialmente con el apoyo o afecto que le muestran al adolescente. Además, se siente altamente satisfecho con su escuela, sobre todo en lo relacionado con la transmisión del conocimiento. Su comportamiento cívico es medio-alto, su autoestima alta, y de la misma manera posee un alto respeto hacia la autoridad. Además, puntúa bajo en sintomatología depresiva y en problemas externalizados. Por otro lado, posee estrategias media-altas en regulación emocional y autocontrol. Por último, indica un rendimiento académico alto, un nivel socioeconómico también alto, y en su mayoría son chicos.

5.7. PERSPECTIVA DE GÉNERO

En el presente trabajo se ha incluido la perspectiva de género de forma transversal al analizar los factores individuales, familiares y escolares que se relacionan con el desarrollo positivo durante la adolescencia. Así, hemos utilizado el género como una herramienta analítica explorando cómo determinadas variables psicológicas están "marcadas por el género", es decir, variables asociadas a la "masculinidad" o a la "feminidad", como por ejemplo, la autoestima y la sintomatología depresiva. Aunque se han ido discutiendo estos resultados de forma transversal a lo largo de todo el texto, queremos destacar los resultados más relevantes dentro de la perspectiva de género.

En este sentido, las competencias en los factores presentados en las áreas personal, social, emocional, moral y cognitiva, se han vinculado a valores asociados a lo que se considera ser hombre y mujer en la sociedad. En nuestros resultados se indica que los chicos muestran más capacidad de liderazgo, autoestima y confianza en sus propias capacidades (características asociadas a la masculinidad) que las chicas. Las chicas auto-valoran más que los chicos que sacan buenas notas, son empáticas, llevan bien los estudios, solucionan conflictos y son responsables, competencias asociadas a la feminidad. Cabe resaltar que ellas se auto-valoran muy por encima de los chicos en el área moral, lo que podría vincularse también a valores femeninos. Es decir, chicos y chicas siguen valorando sus competencias personales de forma estereotipada y vinculada a modelos clásicos de masculinidad y feminidad y que son coherentes con los obtenidos en otras investigaciones (Kling *et al.*, 1999).

Estos resultados sugieren que los chicos podrían evaluar el desarrollo de sus competencias y potencialidades en la orientación hacia conseguir objetivos de forma competitiva con sus iguales, mientras que las chicas podrían evaluar el desarrollo de sus competencias con la cooperación con sus iguales y la aprobación, por tanto, de los otros significativos (Naranjo y González, 2012).

Además de las competencias personales, otra de las áreas incluidas en la presente investigación ha sido la familia como el contexto proveedor de recursos con un mayor impacto personal en el desarrollo adolescente. En este sentido, nuestros resultados son muy sugerentes. Chicos y chicas valoran prácticamente por igual todos los activos familiares sin que se puedan destacar grandes diferencias de género. Sin embargo, si observamos los resultados obtenidos por los padres y las madres, merece la pena destacar las diferencias encontradas en la valoración de casi todos los activos familiares, siendo las madres las que los puntúan en mayor medida. Estos resultados podrían indicar la mayor implicación

de las madres en la crianza, supervisión, cuidados, apoyo y afectos de los hijos/as respecto a los padres. Nuestros resultados sugieren que, aunque los modelos de socialización familiar parecen estar cambiando, lo hacen más lentamente de lo que sería deseable (Povedano *et al.*, 2015b).

Aunque en menor medida que la familia, la escuela es otro de los contextos que puede tener impacto en la socialización del género durante la adolescencia. Un dato sugerente de nuestros resultados es que, tanto chicos como chicas y profesores y profesoras, valoran por igual los activos de la escuela.

Respecto a las competencias personales y de ajuste adolescente, encontramos diferencias de género estereotipadas en prácticamente todas las variables incluidas en el estudio. Así, los chicos indican más satisfacción vital, más autoestima, más propósito de vida (orientación a objetivos), menores calificaciones, menor sintomatología depresiva, más problemas externalizados y menos respecto a la autoridad y más transgresión de normas, más afecto positivo y más supresión expresiva (menos fluidez en expresar sentimientos). Todos estos aspectos son valores asociados a la masculinidad o lo que significa ser hombre en la sociedad. Sin embargo, las chicas muestran menos satisfacción vital, menos autoestima, más sentido de vida (orientación a la comprensión), mayores calificaciones, más sintomatología depresiva, menos problemas externalizados y menos supresión expresiva (expresan con mayor facilidad sus sentimientos y emociones). Estos valores se asocian a la feminidad o lo que significa ser mujer en la sociedad.

No es extrañar que las chicas, en general, se sientan menos felices y con menos bienestar que los chicos. De hecho, en nuestros resultados encontramos que estas tendencias de respuesta en las variables analizadas en esta investigación tienen consecuencias en la percepción del bienestar de chicos y chicas adolescentes. Así, como hemos podido observar en el estudio, los perfiles de bienestar alto analizados son, mayoritariamente, de chicos adolescentes y los de bienestar bajo son, mayoritariamente, de chicas adolescentes.

Estos resultados indican la necesidad urgente de intervención por parte de los actores gubernamentales y los responsables del diseño de políticas educativas y sociales. La educación para la igualdad de género se fundamenta en los valores éticos de libertad, igualdad, respeto, solidaridad y diálogo y tiene como objetivo que niños y niñas se desarrollen dentro de un modelo social igualitario, que fomente la felicidad y el bienestar en ambos géneros. Además de la implementación de programas de igualdad de género en las escuelas que estén basados en evidencia, es decir evaluados y demostrada su efectividad (Povedano, *et al.*,

2015b), de nuestros resultados se infiere que se podrían desarrollar programas de intervención desde la perspectiva de género (Naranjo y González, 2012). Así, nuestros sugerentes resultados podrían ser tenidos en cuenta para adaptar los programas de promoción del desarrollo positivo para chicas y chicos adolescentes en función de algunos indicadores marcados por el género que se han incluido en la presente investigación (como la autoestima, la satisfacción vital, el afecto positivo y negativo y la sintomatología depresiva). Por ejemplo, en el caso de la autoestima, no tendría ningún sentido que se incluyera su promoción para toda la población adolescente cuando normalmente son ellas las que necesitan esta intervención. De hecho, podría ser hasta contraproducente, como se indica en los interesantes trabajos sobre el *bullying* en los que se investiga la autoestima inflada de los chicos adolescentes acosadores en la escuela (Castañeda, del Moral Arroyo y Relinque, 2017).

En definitiva, consideramos que el desarrollo de programas de intervención para el desarrollo positivo durante la adolescencia debería atender a la perspectiva de género para aumentar su potencialidad.

6. RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado final, y a modo de recapitulación, presentamos las principales conclusiones del estudio. Estas conclusiones se presentan en forma de respuestas a preguntas referidas a los objetivos de la investigación.

¿Cómo es el modelo ideal de adolescente según adolescentes, progenitores y profesorado?

- Aunque chicos y chicas concedieron mucha importancia a todas las competencias que podían servir para definir al adolescente ideal, destaca la alta valoración otorgada a competencias morales y personales. Ello puso de relieve la elevada sensibilización del alumnado adolescente hacia valores como la responsabilidad, la prosocialidad o el respeto a la diversidad.
- Alumnado, profesorado y progenitores coincidieron en situar el respeto a la diversidad como la competencia más valorada, lo que indica que se trata de un valor muy arraigado en la comunidad y que trasciende los muros de la escuela.
- Las chicas dieron más importancia que los chicos a todas las competencias con la única excepción de la capacidad de liderazgo, más valorada por los varones. No obstante, tanto esta capacidad de liderazgo como las competencias cognitivo-artísticas fueron las que recibieron una menor valoración con independencia del género.
- En términos globales, el alumnado concedió una mayor valoración que los progenitores y el profesorado a la mayoría de las competencias. También aparecieron algunas coincidencias, como la máxima importancia que los tres colectivos dieron al respeto a la diversidad.

¿Cuál es el grado de satisfacción de chicos y chicas adolescentes respecto a sus propias competencias?

- Tanto chicos como chicas se asignaron puntuaciones altas en la mayoría de las competencias, aunque estas puntuaciones fueron más bajas que cuando valoraron su importancia, lo que indica una satisfacción inferior a la importancia atribuida. Esta ligera discrepancia entre el "yo real" y el "yo ideal" no debe ser considerada negativamente ya que puede ser un estímulo que lleve a chicos y chicas a esforzarse para mejorar dichas competencias.

- En las chicas hubo más diferencia entre importancia y autovaloración en competencias del área personal, tales como la autoestima. En cambio, los chicos discreparon más en aspectos académicos, tales como llevar bien los estudios o sacar buenas notas. Tanto ellos como ellas también mostraron discrepancias en la responsabilidad para compaginar estudios con diversión. En este sentido, parece que las chicas ya han interiorizado un modelo de perfección que les exige la sociedad y que se ve reflejado en su baja autoestima.
- En términos generales se produjo una disminución en la satisfacción con las propias competencias según aumentaba la edad, lo que parece indicar un aumento en el nivel de autoexigencia. Esta disminución está relacionada con el descenso en la satisfacción vital también observada en este estudio. Es en la adolescencia media y tardía cuando los chicos y chicas comienzan a transitar los espacios adultos en los que la autoexigencia aumenta, sobre todo a nivel académico, así como la presión social para llegar a unos estándares que hace algunos años eran impensables.

¿Cómo es la familia ideal según adolescentes y progenitores?

- Los aspectos más valorados en la familia ideal por chicos y chicas fueron aquellos que hacen referencia a la importancia de ser aceptados tal y como son por sus progenitores, las muestras de afecto y cariño, el respeto y la comprensión. Sin embargo, otorgaron menos importancia al control y la supervisión.
- Para padres y madres, además de la aceptación y el afecto, la comunicación con sus hijos es uno de los aspectos más destacados. Sin embargo, el respeto y la aceptación de sus gustos, amigos y decisiones fueron los menos valorados.
- Las perspectivas de progenitores e hijos/as son coincidentes en los aspectos referidos al apoyo y afecto. Sin embargo, los chicos y chicas reclaman más aceptación en esta nueva etapa evolutiva que requiere más independencia y autonomía en la toma de decisiones y menos supervisión y control.

¿Cómo de satisfechos están adolescentes y progenitores con respecto a su ideal de familia?

- Para chicos y chicas, las áreas con las que se sentían más satisfechos respecto a sus propias familias han sido las de aceptación, apoyo y afecto y el reconocimiento del esfuerzo de padres y madres para que sus hijos e hijas se sientan bien. Respecto al género, los chicos valoraron algo más que las chicas algunos activos familiares, lo que refleja la menor valoración que las chicas hacen en general de sus activos y, en concreto, de los familiares. Las chicas

adolescentes aumentan el nivel de exigencia, fruto de la presión social, tanto hacia ellas mismas como hacia sus entornos más cercanos, valorando en menor medida que los chicos este activo.

- Las diferencias entre "la familia ideal" y "la familia real" indican que chicos y chicas adolescentes, a pesar de la aparente distancia emocional con respecto a sus progenitores, necesitan aún de su comprensión y apoyo para sentirse satisfechos y madurar. Los resultados indican que tanto ellas como ellos reclaman de sus progenitores una comunicación más adecuada al nivel madurativo que viven.
- Este resultado es muy sugerente ya que, tanto progenitores como adolescentes, reclaman la necesidad de comunicación, de afecto y de apoyo. Es importante que padres y madres sean conscientes de que es necesario incorporar una nueva forma de comunicarse con sus hijos e hijas, reconociendo que están frente a un ser humano que ha abandonado la infancia y se incorpora al mundo adulto con muchas dudas, miedos e inseguridades. Su apoyo, afecto y comunicación son más importantes, si cabe, que en etapas previas, pero desde una nueva mirada.

¿Cómo es la escuela ideal según alumnado y profesorado?

- El alumnado otorgó la mayor importancia a aspectos relacionados con el trato recibido por parte del profesorado. Otras características de la escuela muy valoradas por chicos y chicas fueron las relacionadas con la transmisión de conocimientos, tales como que el profesorado explique bien o que ayuden al alumnado a conseguir mejores resultados académicos. Por el contrario, de todas las áreas exploradas, fue la relativa a la relación entre familia y escuela la menos valorada por el alumnado.
- Las diferencias de género en cuanto a la importancia dada a las distintas características de la escuela ideal fueron favorables a las chicas, que tendieron a dar valoraciones más altas que sus compañeros, con la única excepción del uso de nuevas tecnologías. Sin embargo, cuando se trataba del personal docente no aparecieron diferencias significativas entre profesores y profesoras, que mostraron visiones similares.
- El profesorado coincidió con alumnos y alumnas en señalar como característica más valorada el trato respetuoso a sus estudiantes. También hay que destacar la similar importancia que ambos colectivos otorgaron a los aspectos relativos a la transmisión del conocimiento, aunque el alumnado dio más importancia a este aspecto que sus profesores y profesoras. El alumnado también otorgó más importancia que el profesorado al uso de nuevas tecnologías.

¿Cómo de satisfechos están alumnado y profesorado con respecto a su propia escuela?

- Cuando se trataba de valorar cómo de satisfecho estaba el alumnado con su escuela, no es de extrañar que la relación entre familia y escuela, que fue el aspecto que recibió menor valoración en el apartado anterior sobre las características que debía tener la escuela ideal, generase la mayor satisfacción. Probablemente porque el hecho de que el alumnado no le concediese mucha importancia influyera en que no se mostrase muy exigente al respecto. Es bien sabido que uno de los cambios que la adolescencia trae consigo es la búsqueda de una mayor autonomía con respecto a madres y padres, por lo que muchos chicos y chicas pueden desear una menor interferencia parental en el contexto escolar que podría ser vivida como una intromisión en la esfera personal. De ahí esa escasa exigencia y esa alta satisfacción.
- El uso educativo de las nuevas tecnologías fue el aspecto con el que el alumnado se mostró más insatisfecho, con independencia de si eran chicos o chicas. Aunque este aspecto no fue de los más valorados por parte del alumnado sí fue uno de los que generó más discrepancias entre docentes y estudiantes, ya que fue el menos valorado por los primeros.
- El profesorado mostró un elevado nivel de satisfacción con su escuela, algo superior a la del alumnado. Fueron los aspectos relativos a las metas de la educación aquellos con los que el profesorado se mostró más satisfecho, mientras que los relacionados con el uso de nuevas tecnologías fueron los que generaron menos satisfacción. Las mayores discrepancias entre importancia y satisfacción aparecieron con respecto al grado de implicación de madres y padres en la educación.

¿Cómo influye el género sobre los niveles de competencia y ajuste adolescente?

- Los chicos muestran en términos generales una percepción más positiva de sus competencias personales que las chicas. De manera más específica, los chicos experimentaron mayor satisfacción vital, autoestima y afecto positivo, valoraron más positivamente el significado de sus vidas y mostraron mayor competencia cívica. Además, en el plano intelectual realizaron una valoración más favorable de su inteligencia lógico-matemática y espacial. Sin embargo, las chicas informan de una mayor y mejor valoración de su inteligencia lingüística, cenestésico-corporal e intrapersonal. Estos resultados evidencian la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la investigación en la

adolescencia así como en los programas de intervención, que podrían adaptarse a los diferentes perfiles encontrados en nuestra investigación para aumentar su potencialidad.

- En términos de problemas de ajuste psicológico, los chicos manifestaron una actitud más favorable hacia la transgresión de normas, mientras que las chicas destacaron por su mayor sintomatología depresiva.

¿Cómo influye la edad sobre los niveles de competencia y ajuste adolescente?

- La edad se relacionó negativamente con la mayoría de las competencias analizadas e indicadores de ajuste psicológico.
- A partir de los 14 años se observó un descenso generalizado en la mayoría de competencias e indicadores de ajuste analizados.
- De manera más concreta, quienes tenían entre 15 y 18 años obtuvieron puntuaciones más bajas en satisfacción vital, autoestima, afecto positivo, autocontrol, presencia de significado con la vida, competencia cívica y algunas de sus inteligencias múltiples que aquellos con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años.
- En esta línea, las chicas y los chicos de mayor edad obtuvieron puntuaciones más altas en afecto negativo, sintomatología depresiva y problemas externalizados.

¿Cómo influye el nivel socioeconómico y educativo familiar sobre las competencias y ajuste adolescentes?

- Los chicos y chicas adolescentes que provenían de familias con mayor nivel socioeconómico y cuyos padres y madres tenían niveles más altos de formación obtuvieron puntuaciones más altas en varias de las competencias e indicadores de ajuste analizados.

¿Qué activos personales, familiares y escolares predicen el bienestar y ajuste adolescentes?

- La satisfacción con la familia, concretamente con el estilo parental, con la escuela y con sus propias competencias personales influyeron positivamente en los niveles de bienestar y de rendimiento académico, y negativamente en los problemas internalizados y externalizados de los chicos y chicas adolescentes.

- La satisfacción con la familia influyó más que la satisfacción con la escuela sobre los niveles de bienestar, rendimiento académico y problemas de ajuste interno y externo.
- Las puntuaciones altas en las competencias personales se asociaron con un mayor bienestar y con una menor sintomatología depresiva. Aunque en menor medida, esta relación también se encontró con un mejor rendimiento académico y con niveles más elevados de problemas externalizados. De entre las competencias personales, el autocontrol y la autoestima fueron las más determinantes.

¿Qué tipos de adolescentes pueden definirse en función de su bienestar?

- El perfil de alto bienestar adolescente corresponde a:
 - 1) Mayoritariamente chicos.
 - 2) Muy satisfechos con sus competencias, especialmente en el área personal.
 - 3) Muy satisfechos con su familia, especialmente en el área de apoyo o afecto.
 - 4) Muy satisfechos con la escuela, especialmente el área de transmisión de conocimiento.
 - 5) Comportamiento cívico medio-alto.
 - 6) Alta autoestima.
 - 7) Actitud favorable hacia la autoridad institucional.
 - 8) Baja sintomatología depresiva.
 - 9) Escasos problemas externalizados.
 - 10) Regulación emocional media-alta.
 - 11) Autocontrol medio-alto.
 - 12) Rendimiento académico medio-alto.
 - 13) Nivel socioeconómico medio.

¿Cómo se interpretan estos resultados a la luz de la perspectiva de género?

- En nuestros resultados se indica que las chicas valoran en menor medida que los chicos todos sus activos, personales, familiares y escolares. Estos resultados podrían relacionarse con el alto nivel de exigencia al que están sometidas las chicas para alcanzar un "modelo ideal" en nuestra sociedad que es más demandante que el de los chicos y, por tanto, la valoración que realizan de sus

propias fortalezas en estos ámbitos es mucho menor. En consecuencia, los perfiles de bienestar alto analizados son, mayoritariamente, de chicos adolescentes y los de bienestar bajo son, mayoritariamente, de chicas adolescentes.

- De nuestros resultados se infiere que los modelos de socialización familiar respecto al género tienden a ser cada vez más igualitarios. Sin embargo, las presiones sociales en medios de comunicación, contextos escolares, comunitarios y virtuales para que los chicos y las chicas se comporten de forma acorde al estereotipo heteronormativo y patriarcal siguen siendo muy altas. Así, las chicas requieren intervenciones específicas que potencien sus fortalezas y las ayuden a superar y equilibrar los niveles de exigencia tan altos que encuentran durante esta etapa. Nuestros resultados son muy sugerentes y apuntan a la necesidad urgente de incorporar la perspectiva de género en todos los programas de intervención sobre desarrollo positivo durante la adolescencia, que permitan a las chicas acceder a los perfiles de alto bienestar.

¿Cómo ayudan estos resultados a la intervención con adolescentes?

- Este estudio encontró que adolescentes, progenitores y profesorado tienen su propio modelo de adolescente ideal, y que no difiere mucho del modelo sostenido por expertos. Este modelo refleja una serie de valores y concepciones implícitas acerca de la adolescencia que pueden influir en las metas y objetivos educativos que se plantean en familia y escuela. La escala utilizada puede ser utilizada de cara al conocimiento del modelo de adolescente ideal sostenido en situaciones o contextos específicos que pudieran diferir del normativo detectado en este estudio.
- Los resultados de la presente investigación son coherentes con los encontrados en la literatura científica y en el modelo de expertos en el que se corrobora que la familia es el pilar más importante en la vida de chicos y chicas durante la adolescencia. Ello aconseja que cualquier programa de intervención dirigido a la prevención de problemas adolescentes debería incluir el trabajo con madres y padres para promover el ejercicio de una parentalidad positiva. El resultado más sugerente ha sido la discrepancia en los modelos de comunicación entre hijos/as y progenitores, un aspecto que debería ser incluido en programas de intervención que fomenten el desarrollo positivo durante la adolescencia.
- Nuestros resultados dibujan un modelo de escuela ideal que muestra más similitudes que diferencias entre alumnado y profesorado y que indica cuáles son las características más y menos valoradas por ambos colectivos, así como

su grado de satisfacción con ellas. La opinión del alumnado con respecto a lo que espera de la escuela no suele ser tenida en cuenta, pero puede resultar muy interesante para el diseño de espacios educativos motivantes y eficaces.

- Los programas escolares y extraescolares de desarrollo positivo pueden ser una buena estrategia para el fomento de competencias personales y la prevención del desajuste emocional y comportamental.
- Los resultados acerca de la relación de diversas competencias y problemas adolescentes con la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y educativo familiar, así como con algunos activos personales, familiares y escolares ofrecen interesantes pistas de cara al diseño de programas preventivos y promotores del desarrollo adolescente. La evidencia recogida pone de relieve cómo muchos de estos activos no sólo fomentan el desarrollo sino que al mismo tiempo previenen el surgimiento de problemas de ajuste psicológico en chicos y chicas adolescentes.
- Los perfiles de bienestar ofrecidos en la presente investigación aportan información muy relevante que nos ayuda a identificar aquellos factores que ayudan a chicos y chicas adolescentes a desarrollar su máximo potencial. De hecho, los programas de intervención para el desarrollo positivo adolescente podrían tener en cuenta algunas de las variables incluidas en la presente investigación, como por ejemplo, comportamiento cívico y respeto a la autoridad institucional, para asegurar la potencia del programa. Según nuestros resultados, el género es un factor fundamental relacionado con el bienestar. En este sentido, se podría fomentar la elaboración de programas adaptados a las chicas adolescentes en los que se trabajen los fundamentales déficits que dificultan que las chicas se perciban con menor bienestar.
- Por último, nuestros sugerentes resultados podrían ser tenidos en cuenta para adaptar los programas de promoción del desarrollo positivo para chicas y chicos adolescentes en función de algunos indicadores marcados por el género que se han incluido en la presente investigación (como la autoestima, la satisfacción vital, el afecto positivo y negativo y la sintomatología depresiva). Es decir, consideramos imprescindible incluir la perspectiva de género en los programas de intervención para fomentar que las chicas adquieran aquellas competencias necesarias que les posibiliten formar parte de los perfiles de alto bienestar subjetivo (donde mayoritariamente hay chicos), que al fin y al cabo es uno de los indicadores de felicidad durante la adolescencia.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achenbach, T.M. y Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.

Agarwal, A. (2001). "Student leaders present their ideal school for the future". *Learning & Leading with Technology*, 99: 37-41.

Ainsworth, M.D.S. y Eichberg, C. (1991). "Effects of infant-mother attachment of mother's unresolved loss of an attachment figures, or other traumatic experience". En C. Murray, J. Stevenson y P. Marris (eds.). *Attachment across the life cycle*. London: Routledge.

Alcalá, V.; Camacho, M.; Giner, D.; Giner, J. e Ibáñez, E. (2006). "Afectos y género". *Psicothema*, 18(1): 143-148.

Aldao, A.; Nolen-Hoeksema, S. y Schweizer, S. (2010). "Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review". *Clinical Psychology Review*, 30: 217-237.

Almerich, G.; Suárez-Rodríguez, J.M.; Belloch, C. y Bo, R.M. (2011). "Las necesidades formativas del profesorado en TIC: perfiles formativos y elementos de complejidad". *Relieve*, 17(2).

Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_1.htm

Andersen, A.; Krølner, R.; Currie, C.; Dallago, L.; Due, P.; Richter, M.; Ökényi, Á. y Holstein, B.E. (2008). "High agreement on family affluence between children's and parents' reports: international study of 11-year-olds". *Journal of Epidemiology and Community Health*, 62: 1092-1094.

Anderson, D.L. y Graham, A.P. (2016). "Improving student wellbeing: Having a say at school". *School Effectiveness and School Improvement*, 27: 348-366.

Andrade, J.A.; Peñuela, V.A. y García, L.M. (2017). "Relación entre riesgo suicida y estilos de crianza en adolescentes". *Revista de Psicología GEPU*, 8: 80-98.

Antolín-Suárez, L. (2011). *La conducta antisocial en la adolescencia. Una aproximación ecológica* (Tesis doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Atherton, O.E.; Ferrer, E. y Robins, R.W. (2018). "The development of externalizing symptoms from late childhood through adolescence: A longitudinal study of Mexican-origin youth". *Developmental Psychology*, 54: 1135-1147.

Atienza, F.L.; Pons, D.; Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). "Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes". *Psicothema*, 12: 314-319.

Baer, J. y Kaufman, J.C. (2008). "Gender differences in creativity". *The Journal of Creative Behavior*, 42: 75-105.

Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Londres: Harvard University Press.

Barcelata, B. y Rivas, D. (2016). "Bienestar psicológico y satisfacción vital en adolescentes mexicanos tempranos y medios" / "Psychological well-being and life satisfaction in Mexicans at early and mid-adolescence". *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2): 119-137.

Barni, D.; Donato, S.; Rosnati, R. y Danioni, F. (2017). "Motivations and contents of parent-child value transmission". *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 45(3): 180-186.

Baumeister, R.F.; Vohs, K.D. y Tice, D.M. (2007). "The strength model of self-control". *Current Directions in Psychological Science*, 16: 396-403.

Belmares, P.R.; Aznar, M.P.M. y Bermúdez, J.Á. (2017). "Género y calidad de vida en la adolescencia". *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9: 89-98.

Bennett, D.S.; Ambrosini, P.J.; Kudes, D.; Metz, C. y Rabinovich, H. (2005). "Gender differences in adolescent depression: Do symptoms differ for boys and girls?" *Journal of Affective Disorders*, 89: 35-44.

Benson, P.L.; Mannes, M.; Pittman, K. y Ferber, T. (2004). "Youth development, developmental assets and public policy". En R. Lerner y L. Steinberg (eds.). *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed., pp. 781-814). Nueva York: John Wiley.

Bleidorn, W.; Arslan, R.C.; Denissen, J.J.A.; Rentfrow, P.J.; Gebauer, J.E.; Potter, J. y Gosling, S.D. (2016). "Age and gender differences in self-esteem – A cross-cultural window". *Journal of Personality and Social Psychology*, 111: 396-410.

Bigler, R.S.; Hayes, A.R. y Hamilton, V. (2013). "The role of schools in the early socialization of gender difference". En R.E. Tremblay, M. Boivin y R. Peters (eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal: Quebec.

- Bowers, E.P.; von Eye, A.; Lerner, J.V.; Arbeit, M.R.; Weiner, M.B.; Chase, P. y Agans, J.P. (2011). "The role of ecological assets in positive and problematic developmental trajectories". *Journal of Adolescence*, 34: 1151-1165.
- Boyce, W.; Torsheim, T.; Currie, C. y Zambon, A. (2006). "The Family Affluence Scale as a Measure of National Wealth: Validation of an Adolescent Self-reported Measure". *Social Indicators Research*, 78: 473-487.
- Brann, E.; Chaplin, J.; Agelii, M.; Sjoberg, A.; Nikalsson, A.; Albertsoon-Wikland, K. y Lissner, L. (2017). "Declining well-being in young Swedes born in 1990 versus 1974". *Journal of Adolescent Health*, 60: 306-312.
- Brassai, L.; Piko, B.F. y Steger, M.F. (2011). "Meaning in Life: Is It a Protective Factor for Adolescents' Psychological Health?" *International Journal of Behavioral Medicine*, 18: 44-51.
- Brody, L.R. y Hall, J.A. (2000). "Gender, emotion, and expression". En J.C. Chrisler y D.R. McCreary (eds.). *Handbook of emotions* (2ª ed., pp. 338-349). Nueva York, NY: Springer International Publishing.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987).
- Bugler, M.; McGeown, S.P. y St Clair-Thompson, H. (2013). "Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour". *Educational Psychology*, 35: 541-556.
- Burrow, A.L. y Hill, P.L. (2011). "Purpose as a form of identity capital for positive youth adjustment". *Developmental Psychology*, 47: 1196-1206.
- Bussey, K. y Bandura, A. (1999). "Social cognitive theory of gender development and differentiation". *Psychological Review*, 106: 676-713.
- Cabello, R.; Salguero, J.M.; Fernández-Berrocal, P. y Gross, J.J. (2013). "A Spanish adaptation of the emotion regulation questionnaire". *European Journal of Psychological Assessment*, 29: 234-240.
- Casas, F. y Bello, A. (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO?* Madrid: UNICEF España.
- Casas, F.; Figuer, C.; González, M.; Malo, S.; Alsinet, C. y Subarroca, S. (2007). "The well-being of 12 to 16 years old adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples". *Social Indicators Research*, 83: 87-115.

Casco, F.J. y Oliva, A. (2004). "Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores". *Apuntes de Psicología*, 22: 171-185.

Casco, F.J. y Oliva, A. (2005). "Valores y expectativas sobre la adolescencia. Discrepancias entre padres, profesores, mayores y adolescentes". *Infancia y Aprendizaje*, 28: 209-220.

Casey, B.; Jones, R.M. y Somerville, L.H. (2011). "Braking and accelerating of the adolescent brain". *Journal of Research on Adolescence*, 21: 21-33.

Castañeda, A.; del Moral Arroyo, G. y Relinque, C.S. (2017). "Variables psicológicas comunes en la violencia escolar entre iguales y la violencia filio-parental: Un estudio cualitativo". *Criminalidad*, 59 (3): 141-152.

Castejón, J.L. y Pérez, A.M. (1998). "Un modelo casual-explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico". *Revista Bordón*, 50: 171-185.

Castellá, J.; Saforcada, E.; Tonon, G.; De La Vega, L.; Mozobancyk, S. y Bedin, L. (2012). "Bienestar subjetivo de los adolescentes: Un estudio comparativo entre Argentina y Brasil". *Psychosocial Intervention*, 21: 273-280.

Cava, M.J.; Estévez, E.; Buelga, S. y Musitu, G. (2013). "Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A)". *Anales de Psicología*, 29: 540-548.

Cervini, R. y Dari, N. (2009). "Género, escuela y logro escolar en matemática y lengua de la educación media. Estudio exploratorio basado en un modelo bivariado". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14: 1051-1078.

Chambers, R.A.; Taylor, J.R. y Potenza, M.N. (2003). "Developmental neuro-circuitry of motivation in adolescence: A critical period of addiction vulnerability". *American Journal of Psychiatry*, 160: 1041-1052.

Citizens League (2008). *What do students want at school?* Recuperado de: www.studensspeakout.org.

Colás, P.; de Pablos, J. y Ballesta, J. (2018). "Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: Una revisión de la investigación". *Revista de Educación a Distancia*, 56, artículo 2.

Compas, B.E.; Connor-Smith, J. y Jaser, S.S. (2004). "Temperament, stress reactivity, and coping: implications for depression in childhood and adolescence". *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33: 21-31.

Cook-Sather, A. (2006). "Sound, presence, and power: 'Student voice' in educational research and reform". *Curriculum inquiry*, 36: 359-390.

Costa, S. y Taberner, C. (2012). "Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género". *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, 3(2): 175-193.

Currie, C.; Molcho, M.; Boyce, W.; Holstein, B.E., Torsheim, T. y Richter, M. (2008a). "Researching health inequalities in adolescents: The development of the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)". *Family Affluence Scale. Social Science & Medicine*, 66: 1429-1436.

Currie, C.; Nic Gabhainn, S.; Godeau, E.; Roberts, C.; Smith, R.; Currie, D.; Pickett, W.; Morgan, A. y Barnekow, V. (2008b). *Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/2006 survey*. Copenhagen, Dinamarca: WHO Regional Office for Europe.

Daly, M.C.; Oswald, A.J.; Wilson, D. y Wu, S. (2011). "Dark contrasts: The paradox of high rates of suicide in happy places". *Journal of Economic Behavior & Organization*, 80(3): 435-442.

Damon, W. (2008). *The Path to Purpose: How Young People Find their Calling in Life*. Nueva York: The Free Press.

De Ridder, D.T. D.; de Boer, B.J.; Lugtig, P.; Bakker, A.B. y van Hooft, E.A.J. (2011). "Not doing bad things is not equivalent to doing the right thing: Distinguishing between inhibitory and initiatory self-control". *Personality and Individual Differences*, 50: 1006-1011.

De Ridder, D.; Lensvelt-Mulders, G.; Finkenauer, C.; Stok, F.M. y Baumeister, R.F. (2012). "A meta-analysis of how trait self-control relates to a wide range of behaviors". *Personality and Social Psychology Review*, 16: 76-99.

Datu, J.A. y Valdez, J.P.M. (2012). "Exploring Filipino adolescents' conception of happiness". *International Journal of Research Studies in Psychology*, 3: 21-29.

Del Barrio, V.; Aluja, A. y García, L. (2004). "Relationship between empathy and big five personality traits in a sample of Spanish adolescents". *Social Behavior and Personality*, 32: 677-682.

Delle Fave, A.; Brdar, I.; Freire, T.; Vella-Brodrick, D. y Wissing, M.P. (2011). "The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings". *Social Indicators Research*, 100: 158-207.

Diener, E. (2000). "Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index". *American Psychologist*, 55: 34-43.

Diener, E. y Lucas, R.E. (2000). "Explaining Differences in Societal Levels of Happiness: Relative Standards, Need Fulfilment, Culture, and Evaluation Theory". *Journal of Happiness Studies*, 1: 41-78.

Diener, E.D.; Emmons, R.A.; Larsen, R.J. y Griffin, S. (1985). "The Satisfaction with Life Scale". *Journal of Personality Assessment*, 49: 71-75.

DuBois, D.L.; Bull, C.A.; Sherman, M.D. y Roberts, M. (1998). "Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective". *Journal of Youth and Adolescence*, 27: 557-584.

Eagly, A.H. (2009). "The his and hers of prosocial behavior: An examination of the social psychology of gender". *American Psychologist*, 64: 644-658.

Eccles, J.S. y Roeser, R.W. (2009). "Schools, academic motivation, and stage-environment fit". En R.M. Lerner y L. Steinberg (eds.). *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 404-434). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1998). "Prosocial development". En W. Damon y N. Eisenberg (eds.). *Handbook of child psychology: Social, Emotinal and personality development* (5ª ed., Volumen 3, pp. 701-778). Nueva York: Wiley.

Elkind, D. (1985). "Egocentrism redux". *Developmental Review*, 5: 218-226.

Elmore, G.M. y Huebner, E.S. (2010). "Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior". *Psychology in the Schools*, 47: 525-537.

Epting, L.K.; Zinn, T.E., Buskist, C. y Buskist, W. (2004). "Student perspectives on the distinction between ideal and typical teachers". *Teaching of Psychology*, 31: 181-183.

Estévez, E. y Jiménez, T.I. (2017). "Violencia en adolescentes y regulación emocional". *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2: 97-104.

Estévez, E.; Jiménez, T. y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.

Estévez, E. y Musitu, G. (coord.) (2016). *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario*. Madrid: Paraninfo.

European Commission (2008). *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. Bruselas: European Commission.

Fingerson, L. (2012). *Girls in power: Gender, body, and menstruation in adolescence*. New York, NY: SUNY Press.

Galambos, N.L.; Berenbaum, S.A. y McHale, S.M. (2009). "Gender development in adolescence". *Handbook of adolescent psychology*, 1: 305-357.

Gálvez, L.; Rodríguez, P. y Domínguez, M. (2010). "Género, trabajos y usos del tiempo en España dentro del contexto europeo". En A. Villar (ed.). *Mujeres y mercado laboral en España: Cuatro estudios sobre la discriminación salarial y la segregación laboral*. Bilbao: FBBVA.

Garaigordobil, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2016). "Conducta antisocial en adolescentes y jóvenes: Prevalencia en el País Vasco y diferencias en función de variables socio-demográficas". *Acción psicológica*, 13(2): 57-68.

García, F. y Gracia, E. (2010). "¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años". *Infancia y aprendizaje*, 33: 365-384.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, NY: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. Nueva York: Basic Books.

Gardner, M. y Steinberg, L. (2005). "Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study". *Developmental Psychology*, 41: 625-635.

Goldbeck, L.; Schmitz, T.; Besier, T.; Herschbach, P. y Henrich, G. (2007). "Life satisfaction decreases during adolescence". *Quality of Life Research*, 16(6): 969-979.

Gómez-Ortiz, O.; Romera, E.M., Ortega-Ruiz, R.; Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2016). "Analysis of emotion regulation in Spanish adolescents: Validation of the emotion regulation questionnaire". *Frontiers in Psychology*, 6, 1959.

González, C.; Caso, J.; Díaz, K. y López, M. (2012). "Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala". *Bordón*, 64: 51-68.

González-Carrasco M.; Casas, Malo, S.; Vinas, F. y Dinisman, T. (2017). "Changes with age in subjective well-being through adolescent years: Differences by gender". *Journal of Happiness Studies*, 18: 63-88.

Goodnow, J.J. (2002). "Parents' knowledge and expectations: Using what we know". En M.H. Bornstein (ed.). *Handbook of parenting, Volume 3: Status and social conditions of parenting* (2ª ed., pp. 439-460). Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.

Gross, J.J. y John, O.P. (2003). "Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being". *Journal of Personality and Social Psychology*, 85: 348-362.

Gullone, E. y Taffe, J. (2012). "The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA)". *Psychological Assessment*, 24(2): 409-417.

Henry, K.K.; Knight, K.E. y Thornberry, T.P. (2012). "School disengagement as a predictor of dropout, delinquency and problem substance use during adolescence and early adulthood". *Journal of Youth and Adolescence*, 41: 156-166.

Hernando, Á.; Oliva, A. y Pertegal, M.Á. (2012). "Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia". *Estudios de Psicología*, 33(1): 51-65.

Herrero, J. y Meneses, J. (2006). "Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: A comparison to pencil and paper responses among Internet users". *Computers in Human Behavior*, 22: 830-848.

Higgins, E.T. (1987). "Self-discrepancy: A theory relating self and affect". *Psychological Review*, 94(3): 319-340.

Hill, P.L.; Burrow, A.L.; Brandenberger, J.W.; Lapsley, D.K. y Collado-Quaranto, J.C. (2010). "Collegiate purpose orientations and well-being in early and middle adulthood". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31: 173-179.

Hyde, J.S.; Mezulis, A.H. y Abramson, L.Y. (2008). "The ABCs of depression: Integrating affective, biological, and cognitive models to explain the emergence of the gender difference in depression". *Psychological Review*, 115: 291-313.

Inchley, J.; Currie, D.; Young, T.; Samdal, O.; Torsheim, T.; Augustson, L.; Mathison, F.; Aleman Diaz, A.; Molcho, M.; Weber, M. y Barnekow, V. (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen: World Health Organization.

INE - Instituto Nacional de Estadística (2018). *España en cifras*. Madrid: INE.

Inglés, C.J.; Torregrosa, M.S.; García-Fernández, J.M.; Martínez-Monteagudo, M.C.; Estévez, E. y Delgado, B. (2015). "Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia". *European Journal of Education and Psychology*, 7(1).

Jaureguizar, J.; Bernaras, E.; Soroa, M.; Sarasa, M. y Garaigordobil, M. (2015). "Síntomatología depresiva en adolescentes y variables asociadas al contexto escolar y clínico". *Psicología Conductual*, 23(2), 245.

Jiménez, T. I.; Estévez, E. y Murgui, S. (2014). "Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: Relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes". *Anales de Psicología*, 30(3): 1086-1095.

Kaur, G. y Chhikara, S. (2008). "Assessment of multiple intelligence among young adolescents (12-14 Years)". *Journal of Human Ecology*, 23: 7-11.

Kiang, L. y Fuligni, A.J. (2010). "Meaning in life as a mediator of ethnic identity and adjustment among adolescents from Latin, Asian, and European American backgrounds". *Journal of Youth and Adolescence*, 39: 1253-1264.

Kim, Y.H. (2003). "Correlation of mental health problems with psychological constructs in adolescence: Final results from a 2-year study". *International Journal of Nursing Studies*, 40: 115-124.

King, P.E.; Schultz, W.; Mueller, R.A.; Dowling, E.M.; Osborn, P.; Dickerson, E. y Lerner, R.M. (2005). "Positive youth development: Is there a nomological network of concepts used in the adolescent developmental literature?" *Applied Developmental Science*, 9: 216-228.

King, V.; Boyd, L.M. y Pragg, B. (2018). "Parent-Adolescent Closeness, Family Belonging, and Adolescent Well-Being Across Family Structures". *Journal of Family Issues*, 39: 2007-2036.

Kling, K.C.; Hyde, H.S.; Showers, C.J. y Buswell B.N. (1999). "Gender differences in self-esteem: A meta- analysis". *Psychological Bulletin*, 125: 470-500.

Lagattuta, K.H.; Sayfan, L. y Bamford, C. (2012). "Do you know how I feel? Parents underestimate worry and overestimate optimism compared to child self-report". *Journal of Experimental Child Psychology*, 113: 211-232.

Lampropoulou, A. (2018). "Personality, school, and family: What is their role in adolescents' subjective well-being". *Journal of Adolescence*, 67: 12-21.

Larson, R.W. (2000). "Toward a psychology of positive youth development". *American Psychologist*, 55(1): 170-183.

Leeuw, R.; Scholte, R.; Sargent, J.; Vermulst, A. y Engels, R. (2010). "Do interactions between personality and social-environmental factors explain smoking development in adolescence?" *Journal of Family Psychology*, 24: 68-77.

Lerner, R.M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Mil Robles, CA: Sage.

Leshem, S.; Zion, N. y Friedman, A. (2015). "A dream of a school: Student teachers envision their ideal school". *SAGE Open*, 5(4): 1-8.

Lisenbee, P.S. (2016). "Generation Gap Between Students' Needs and Teachers' Use of Technology in Classrooms". *Journal of Literacy and Technology*, 17(3): 99-123.

López-Gómez, I.; Hervás, G. y Vázquez, C. (2015). "Adaptación de la 'Escala de afecto positivo y negativo' (PANAS) en una muestra general española". *Behavioral Psychology*, 23(3): 529-548.

López-Pérez, B. y Wilson, E.L. (2015). "Parent-child discrepancies in the assessment of children's and adolescents' happiness". *Journal of Experimental Psychology*, 139: 249-255.

Lugo Steidel, A.G. y Contreras, J.M. (2003). "A new familism scale for use with Latino populations". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25: 312-330.

Luna, A.; Laca, F. y Mejía, J. (2011). "Bienestar subjetivo y satisfacción con la vida de familia en adolescentes mexicanos de bachillerato". *Psicología Iberoamericana*, 19(2): 17-26.

Maccoby, E.E. y Martin, J.A. (1983). "Socialization in the context of the family: Parent-child interaction". En P.H. Mussen (series ed.) y E.M. Hetherington (vol. ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4ª ed., pp. 1-101). Nueva York: Wiley.

Megías, I. y Rodríguez, R. (2014). *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

Méndez, I. y Cerezo, F. (2018). "La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados". *Educación XXI*, 21 (1): 41-61.

Moledo, M.; Santos, M.A. y Godás, A. (2012). "Immigration and school. Does the parents' education level influence their children's school performance? Teoría de la educación". *Revista Interuniversitaria*, 24: 129-148.

Mora, J.A. y Martín, M.L. (2007). "La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional". *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4): 67-92.

Musitu, G.; Buelga, S.; Lila, M.S. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

Musitu, G. y Cava, M. (2003). "El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes". *Psychosocial Intervention*, 12: 179-192.

Musitu, G. y García, F. (2001). *Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.

Musitu, G. y Navarro, J.F. (2004). "Consequences of the family socialization in the Spanish culture". *Psicothema*, 16(2): 288-293.

Naranjo, M.D.C.R. y González, A.C. (2012). "Autoestima en la adolescencia: Análisis y estrategias de intervención". *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12, 389-404.

Negriff, S. y Susman, E.J. (2011). "Pubertal timing, depression, and externalizing problems: A framework, review, and examination of gender differences". *Journal of Reserach on Adolescence*, 21: 717-746.

Neto, F.; Furnham, A. y Paz, R. (2007). "Sex and culture differences in perceptions of estimated multiple intelligence for self and family: A Macanese Portuguese comparison". *International Journal of Psychology*, 42: 124-133.

Neto, F.; Furnham, A. y Pinto, M.C. (2009). "Estimating one's own and one's relatives' multiple intelligence: A cross-cultural study from East Timor and Portugal". *The Spanish Journal of Psychology*, 12: 518-527.

Nolen-Hoeksema, S. (2001). "Gender differences in depression". *Current Directions in Psychological Science*, 10(5): 173-176.

Oliva, A. (2015). *Desarrollo positivo adolescente*. Madrid: Pirámide.

Oliva, A.; Antolín-Suárez, L.; Povedano, A.; Suárez, C.; del Moral, G.; Rodríguez-Meirinhos, A.; Capecchi, V. y Musitu, G. (2017). *Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: Un estudio cualitativo*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

Oliva A.; Antolín-Suárez, L. y Rodríguez-Meirinhos, A. (2019). "Uncovering the Link between Self-control, Age, and Psychological Maladjustment among Spanish Adolescents and Young Adults". *Intervención Psicosocial*, 28: 49-55.

Oliva, A. y Parra, A. (2004). "Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia". En E. Arranz (ed.). *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid: Pearson Prentice Hall.

Oliva, A.; Parra, A. y Reina, M.C. (2014). "Personal and Contextual Factors Related to Internalizing Problems During Adolescence". *Child & Care Forum*, 43: 505-520.

Oliva, A.; Parra, A. y Reina, M.C. (2015). "Parentalidad positiva durante la adolescencia: Promoviendo los activos familiares". En A. Oliva (ed.). *Desarrollo positivo adolescente* (pp. 141-161). Madrid: Síntesis.

Oliva, A.; Pertegal, M.A.; Antolín-Suárez, L.; Reina, M.C.; Hernando, A.; Parra, A.; Pascual, D.; Estévez, R.M. y Ríos, M. (2011). *El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes andaluces*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

Oliva, A.; Reina, M.C.; Hernando, A.; Antolín-Suárez, L.; Pertegal, M.A.; Parra, A.; Ríos, M.; Estévez, R.M. y Pascual, D.M. (2011). *Activos para el desarrollo positivo y la salud mental en la adolescencia*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

Oliva, A.; Ríos, M.; Antolín-Suárez, L.; Parra, A.; Hernando, A. y Pertegal, A. (2010). "Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente". *Infancia y Aprendizaje*, 33: 223-234.

Olson, S.L.; Sameroff, A.J.; Kerr, D.C.; Lopez, N.L. y Wellman, H.M. (2005). "Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control". *Development and Psychopathology*, 17(1): 25-45.

Omar, A.; Urteaga, A.F.; Uribe Delgado, H. y Soares Formiga, N. (2010). "Capital sociocultural familiar, autoestima y desempeño académico en adolescentes". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 40: 93-114.

Ortega-Barón, J.; Buelga, S.; Cava, M.J. y Torralba, E. (2017). "Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying". *Revista de Psicodidáctica*, 22(1): 23-28.

Ortega, P.; Mínguez, R. y Hernández, M. (2009). "Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España". *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 67: 231-253.

Pakaslahti, L.; Karjalainen, A. y Keltikangas-Järvinen, L. (2002). "Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance". *International Journal of Behavioral Development*, 26: 137-144.

Pallier, G. (2003). "Gender differences in the self-assessment of accuracy on cognitive tasks". *Sex Roles*, 48: 265-273.

- Park, N. (2004). "The role of subjective well-being in positive youth development". *The Annals of the American Academy*, 591: 25-39.
- Parra, A. y Oliva, A. (2015). "La familia como contexto para el desarrollo positivo adolescente". En A. Oliva (ed.). *Desarrollo positivo adolescente* (pp. 41-57). Madrid: Síntesis.
- Parra, A.; Oliva, A. y Antolín-Suárez, L. (2009). "Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente". *Papeles del Psicólogo*, 30(3): 3-13.
- Parra, A.; Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2015). "Development of emocional autonomy from adolescence to young adulthood in Spain". *Journal of Adolescence*, 38: 57-67.
- Peris, M.; Maganto, C. y Garaigordobil, M. (2016). "Escala de Autoestima Corporal: Datos psicométricos de fiabilidad y validez". *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3: 51-58.
- Pertegal, M.A.; Oliva, A. y Hernando, A. (2010). "Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescent". *Cultura y Educación*, 22(1): 53-66.
- Pertegal, M.Á.; Oliva, A. y Hernando, Á. (2015). "Evaluating the school assets that promote positive adolescent development from the perspective of the student" / "La evaluación de los activos escolares para el desarrollo positivo adolescente desde la perspectiva del alumnado". *Cultura y Educación*, 27(1): 33-63.
- Petersen, I.T.; Bates, J.E.; Dodge, K.A.; Lansford, J.E. y Pettit, G.S. (2015). "Describing and predicting developmental profiles of externalizing problems from childhood to adulthood". *Development and psychopathology*, 27(3): 791-818.
- Povedano, A. (2013). "Violencia de género en el noviazgo". En E. Estévez (coord.), *Los problemas en la adolescencia: Respuestas y sugerencias para padres y educadores* (pp. 211-232). Madrid: Síntesis.
- Povedano, A. (2014). *Violencia de género en la adolescencia*. Málaga: IC Editorial.
- Povedano, A.; Hendry, L.B.; Ramos, M.J. y Varela, R. (2011). "Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género". *Psychosocial Intervention*, 20(1): 5-12.
- Povedano, A.; Jiménez, T.I.; Moreno, D.; Amador, L.V. y Musitu, G. (2012). "Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: El rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes". *Infancia y Aprendizaje*, 35(4): 421-432.

- Povedano, A.; Monreal, M.C.; Cuesta, P.; Muñiz, M.; Moreno, D. y Musitu, G. (2015a). "Spanish Parenting Styles and Teen Dating Violence". En F. García (ed.), *Parenting: Cultural Influences and Impact on Childhood Health and Well-Being* (pp. 151- 163). Nueva York, NY: Nova.
- Povedano, A.; Muñiz, M.; Cuesta, P. y Musitu, G. (2015b). *Educación para la igualdad de género. Un modelo de evaluación*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.
- Radloff, L.S. (1977). "The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population". *Applied Psychological Measurement*, 1: 385-401.
- Reina, M.C.; Antolín-Suárez, L. y Hernando, A. (2015). "Programas escolares: Modelos y claves de eficacia". En A. Oliva (ed.). *Desarrollo positivo adolescente* (pp. 227-243). Madrid: Síntesis.
- Reina, M.; Oliva, A. y Parra, A. (2010). "Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia". *Psychology, Society, & Education*, 2: 55-69.
- Riquelme, M.; García, O.F. y Serra, E. (2018). "Psychosocial maladjustment in adolescence: Parental socialization, self-esteem, and substance use". *Anales de Psicología*, 34: 536-544.
- Robles, R. y Páez, F. (2003). "Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (panas)". *Salud Mental*, 26: 69-75.
- Rodríguez, E. y Megías, I. (2015). *¿Fuerte como papá, sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryff, C.D. (1995). "Psychological well-being in adult life". *Current Directions in Psychological Science*, 4: 99-104.
- Samdal, O.; Wold, B. y Bronis, M. (1999). "Relationship between Students' Perceptions of School Environment, their Satisfaction with School and Perceived Academic Achievement: An International Study". *School Effectiveness and School Improvement*, 10: 296-320.
- Sampson, R.J. y Laub, H.L. (2003). "Life-course desisters? Trajectories of crime among delinquent boys followed to age 70". *Criminology*, 41: 319-339.

Sánchez-García, M.A.; Lucas-Molina, B.; Fonseca-Pedrero, E.; Pérez-Albéniz, A. y Paino, M. (2018). "Emotional and behavioral difficulties in adolescence: Relationship with emotional well-being, affect, and academic performance". *Anales de Psicología*, 34: 482-489.

Sánchez-Queija, I.; Oliva, A. y Parra, A. (2004). "Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes". *Anuario de Psicología*, 35: 331-346.

Shahzada, G.; Khan, U.A.; Ghazi, S.R. y Hayat, Y. (2015). "Gender Differences in Self-estimated Multiple Intelligences Among Secondary Schools Students". *Pakistan Journal of Psychological Research*, 30: 81-94.

Shenaar-Golan, V. y Goldberg, A. (2019). "Subjective well-being, parent-adolescent relationship, and perceived parenting style among Israeli adolescents involved in a gap-year volunteering service". *Journal of Youth Studies*.

Simões, C.; Matos, M.G.; Tomé, G.; Ferreira, M. y Chaínho, H. (2010). "School satisfaction and academic achievement: the effect of school and internal assets as moderators of this relation in adolescents with special needs". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9: 1177-1181.

Smyth, J. (2007). "Toward the pedagogically engaged school: Listening to student voice as a positive response to disengagement and 'dropping out'?" En D. Thiessen y A. Cook-Sather (eds.). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Dordrecht: Springer.

Souto-Manning, M. y Swick, K.J. (2006). "Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm". *Early Childhood Education Journal*, 34: 187-193.

Steger, M.F.; Frazier, P.; Oishi, S. y Kaler, M. (2006). "The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life". *Journal of Counseling Psychology*, 53: 80-93.

Steger, M.F.; Kashdan, T.B.; Sullivan, B.A. y Lorentz, D. (2008). "Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning". *Journal of Personality*, 76: 199-228.

Stewart, A.J. y McDermott, C. (2004). "Gender in Psychology". *Annual Review of Psychology*, 55: 519-544.

Suárez-Relinque, C.; del Moral, G.; León-Moreno, C. y Callejas, J.E. (2019). "Child-to-Parent violence: Which parenting style is more protective? A study with Spanish adolescents". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(8): 1320.

- Swami, V.; Furnham, A. y Zilkha, S. (2009). "Estimates of self, parental, and partner multiple intelligence and their relationship with personality, values, and demographic variables: A study in Britain and France". *The Spanish Journal of Psychology*, 12: 528-539.
- Tangney, J.P.; Baumeister, R.F. y Boone, A.L. (2004). "High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success". *Journal of Personality*, 72: 271-324.
- Tejedor, F.J. y García-Varcácel, A. (2010). "Evaluación del desempeño docente". *Revista Española de Pedagogía*, 68: 439-459.
- Thompson, H.M.; Wojciak, A.S. y Cooley, M.E. (2016). "Self-esteem: A mediator between peer relationships and behaviors of adolescents in foster care". *Children and Youth Services Review*, 66: 109-116.
- Tian, L.L.; Liu, W. y Gilman, R. (2010). "Explicit and implicit school satisfaction". *Social Behavior & Personality: An international journal*, 38(10).
- Tirri, K.; Nokelainen, P. y Komulainen, E. (2013). "Multiple intelligences: Can they be measured?" *Psychological Test and Assessment Modeling*, 55: 438-461.
- Tur-Porcar, A.; Llorca, A.; Malonda, E.; Samper, P. y Mestre, M.V. (2016). "Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad". *Acción Psicológica*, 13(2): 3-14.
- UNICEF (2013). *Bienestar infantil en los países ricos. Un panorama comparativo*. (Report Card no 11). Florencia: Oficina de Investigación de Unicef.
- Van Kan, C.; Ponte, P. y Verloop, N. (2013). "How do teachers legitimize their classroom interactions in terms of educational values and ideals?" *Teachers and Teaching*, 19: 610-633.
- Vásquez-Rodríguez, L.G. (2016). *Propiedades psicométricas de la escala de actitudes hacia la autoridad institucional en adolescentes de secundaria de colegios públicos - Trujillo* (Tesis de pregrado). Perú: Universidad César Vallejo.
- Warr, P.B.; Bindl, U.K.; Parker, S.K. e Inceoglu, I. (2014). "Four-quadrant investigation of job-related affects and behaviours". *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23: 342-363.
- Watson, D.; Clark, L.A. y Tellegen, A. (1988). "Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales". *Journal of Personality and Social Psychology*, 54: 1063-1070.

Watson, D. y Tellegen, A. (1985). "Toward a consensual structure of mood". *Psychological Bulletin*, 98: 219-235.

Weems, C.F.; Osofsky, J.D.; Osofsky, H.J.; King, L.S.; Hansel, T.C. y Russell, J.D. (2016). "Three-year longitudinal study of perceptions of competence and well-being among youth exposed to disasters". *Applied Developmental Science*, 22: 29-42.

Widdowson, D.A.; Dixon, R.S.; Peterson, E.R.; Rubie-Davies, C. e Irving, S. E. (2015). "Why Go to School? Student, Parent and Teacher Beliefs about the Purposes of Schooling". *Asian Pacific Journal of Education*, 35: 471-484.

Wilkinson, R. y Andersson, M.A. (2018). "Adolescent Socioeconomic Status and Parent-Child Emotional Bonds: Reexamining Gender Differences in Mental Well-being during Young Adulthood". *Society and Mental Health*, 9(1): 95-110.

Yek, M.Y.; Olendzki, N.; Kekecs, Z.; Patterson, V. y Elkins, G. (2017). "Presence of Meaning in Life and Search for Meaning in Life and Relationship to Health Anxiety". *Psychological Reports*, 120: 383-390.

Zimmermann, P. e Iwanski, A. (2014). "Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations". *International Journal of Behavioral Development*, 38: 182-194.

Zullig, K.J.; Huebner, E.S. y Patton, J.M. (2011). "Relationships among school climate domains and school satisfaction". *Psychology in the Schools*, 48(2): 133-145.

ANEXO 1.

ESCALAS DE EVALUACIÓN DE LA IMPORTANCIA Y DE LA SATISFACCIÓN CON LAS COMPETENCIAS DE LAS/LOS ADOLESCENTES

ESCALA DE IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS QUE DEFINEN AL ADOLESCENTE IDEAL

Esta escala está compuesta por un total de 31 ítems que ofrecen información relativa a la importancia o la valoración de 5 áreas de competencias que definen el desarrollo positivo de la/el adolescente: *área personal* (6 ítems), *área cognitiva* (9 ítems, de los cuales 6 se referían a aspectos instrumentales, mientras que 3 hacen referencia a aspectos artísticos), *área social* (7 ítems), *área emocional* (5 ítems) y *área moral* (4 ítems).

Los ítems se responden con referencia a la pregunta "Para ser un/a adolescente ideal y competente, ¿cómo de importante es que tenga las siguientes características?" en una escala Likert de 1 (*Nada importante*) a 10 (*Muy importante*) para evaluar la importancia que los individuos asignan a cada competencia para definir su ideal de adolescente.

Se trata de una escala elaborada *ad hoc* para el presente estudio por el equipo de investigación. Su construcción se ha fundamentado teóricamente en dos recursos: 1) las dimensiones identificadas y descritas en el *Modelo de Desarrollo Positivo Adolescente*, propuesto por Oliva *et al.* (2011) y 2) los resultados obtenidos en una primera fase de investigación cualitativa, en la que se exploraron las competencias de la/el adolescente ideal mediante el análisis de los discursos aportados al respecto de esta cuestión por adolescentes, progenitores y profesorado (véase Oliva *et al.*, 2017).

En la presente investigación, la escala fue administrada a adolescentes, progenitores y profesorado, presentando en todos los casos una adecuada consistencia interna (véase Tabla A1.1).

La versión de la escala ImpC incluida en el presente anexo es la administrada a las/los adolescentes. En las versiones para el profesorado y los progenitores, la

pregunta general en relación con la cual los participantes respondían a los diferentes ítems de la escala fue modificada, tal y como se indica a continuación:

- Profesorado. "Pensando en adolescentes de la edad de su alumnado, a su juicio, cómo de **importante** para su desarrollo como personas es que tengan las siguientes competencias. Rodee con un círculo el número correspondiente".
- Progenitores. "Pensando en adolescentes de la edad de su hijo/a, en su opinión, cómo de **importante** es que tengan las siguientes competencias. Rodee con un círculo el número que corresponde a la opción con la que más se identifica".

Normas de corrección de la escala. Se realiza la media aritmética de los ítems que configuran cada una de las áreas evaluadas en el instrumento, obteniendo una puntuación en cada una de ellas que puede ir desde 1 hasta 10. Las áreas y los ítems que las componen se detallan a continuación:

- Área personal. Media aritmética de los ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6.
- Área cognitiva. Media aritmética de los ítems 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15.
- Área social. Media aritmética de los ítems 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 22.
- Área emocional. Media aritmética de los ítems 23, 24, 25, 26 y 27.
- Área moral. Media aritmética de los ítems 28, 29, 30 y 31.

TABLA A1.1. FIABILIDAD DE LA ESCALA DE IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS QUE DEFINEN AL ADOLESCENTE IDEAL

| DIMENSIONES | ADOLESCENTES | PROGENITORES | PROFESORADO |
|----------------|--------------|--------------|-------------|
| Área personal | .82 | .91 | .87 |
| Área cognitiva | .85 | .88 | .88 |
| Área social | .82 | .88 | .85 |
| Área emocional | .83 | .89 | .87 |
| Área moral | .82 | .83 | .85 |

ImpC
PIENSA EN LA/EL ADOLESCENTE IDEAL

| <i>Para ser un/a adolescente ideal y competente ¿cómo de importante es que tenga las siguientes características?</i> | NADA IMPORTANTE | | | | | | | | | | MUY IMPORTANTE |
|--|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------------------|
| 1. Buena autoestima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 2. Iniciativa para hacer cosas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 3. Capacidad para controlar su comportamiento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 4. Capacidad para resolver sus propios problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 5. Confianza en sus propias capacidades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 6. Sentirse integrado en un grupo de amigos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 7. Capacidad para tener opiniones propias | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 8. Llevar bien los estudios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 9. Sacar buenas notas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 10. Creatividad (tener ideas novedosas y originales) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 11. Capacidad para tomar decisiones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 12. Saber que lo que hace ahora tiene consecuencias en su futuro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 13. Buena inteligencia visual espacial (interpretar mapas, dibujar, orientación...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 14. Buen oído musical y rítmico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 15. Ser bueno/a en actividad física y baile | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 16. Expresar su opinión sin ofender a los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 17. Ser agradable y simpático | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 18. Facilidad para hacer amistades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 19. Facilidad para relacionarse con personas adultas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 20. Capacidad de liderazgo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 21. Facilidad para resolver conflictos con otras personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 22. Capacidad para comunicarse con la gente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 23. Capacidad para ponerse en el lugar de los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 24. Darse cuenta de sus sentimientos y controlarlos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 25. Darse cuenta de cómo se sienten los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 26. Sentido del humor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 27. Habilidad para controlar situaciones estresantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 28. Responsabilidad para compaginar estudios y diversión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 29. Ayudar a otras personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 30. Respetar a personas de diferente raza, sexo, religión, capacidad... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 31. Participar en actividades con fines sociales (voluntariado, ONGs, banco de alimentos...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |

ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LAS PROPIAS COMPETENCIAS

Esta escala evalúa en qué medida las/los adolescentes consideran que ellos mismos disponen de las competencias que definen al adolescente ideal.

Este instrumento es una adaptación de la *Escala Importancia de las Competencias que definen al Adolescente Ideal* y está compuesta por los mismos 31 ítems distribuidos en 5 áreas competenciales: *área personal* (6 ítems), *área cognitiva* (9 ítems), *área social* (7 ítems), *área emocional* (5 ítems) y *área moral* (4 ítems).

La diferencia entre esta escala de satisfacción respecto a la escala original de importancia reside en la forma en la que la/el adolescente responde a los 31 ítems que la componen. En esta versión las/los adolescentes responden con referencia a la pregunta "¿En qué medida consideras que tú tienes las siguientes características?", en una escala Likert de 1 (*Poco*) a 10 (*Mucho*) para obtener una valoración de las propias competencias.

La escala mostró una confiabilidad en el presente estudio de .77 (área personal), .75 (área cognitiva), .78 (área social), .68 (área emocional) y .78 (área moral).

Normas de corrección de la escala. Se realiza la media aritmética de los ítems que configuran cada una de las áreas evaluadas en el instrumento, obteniendo una puntuación en cada una de ellas que puede ir desde 1 hasta 10. Las áreas y los ítems que las componen se detallan a continuación:

- Área personal. Media aritmética de los ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6.
- Área cognitiva. Media aritmética de los ítems 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15.
- Área social. Media aritmética de los ítems 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 22.
- Área emocional. Media aritmética de los ítems 23, 24, 25, 26 y 27.
- Área moral. Media aritmética de los ítems 28, 29, 30 y 31.

SatC
AHORA PIENSA EN CÓMO ERES TÚ

| <i>¿En qué medida consideras que tú tienes las siguientes características?</i> | POCO | | | | | | | | | | MUCHO |
|---|------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------|
| 1. Buena autoestima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 2. Iniciativa para hacer cosas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 3. Capacidad para controlar tu comportamiento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 4. Capacidad para resolver tus propios problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 5. Confianza en tus propias capacidades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 6. Sentirte integrado en un grupo de amigos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 7. Capacidad para tener opiniones propias | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 8. Llevar bien tus estudios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 9. Sacar buenas notas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 10. Creatividad (tener ideas novedosas y originales) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 11. Capacidad para tomar decisiones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 12. Saber que lo que haces ahora tiene consecuencias en tu futuro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 13. Buena inteligencia visual espacial (interpretar mapas, dibujar, orientación...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 14. Buen oído musical y rítmico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 15. Ser bueno/a en actividad física y baile | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 16. Expresar tu opinión sin ofender a los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 17. Ser agradable y simpático | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 18. Facilidad para hacer amistades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 19. Facilidad para relacionarte con personas adultas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 20. Capacidad de liderazgo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 21. Facilidad para resolver conflictos con otras personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 22. Capacidad para comunicarte con la gente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 23. Capacidad para ponerte en el lugar de los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 24. Darte cuenta de tus sentimientos y controlarlos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 25. Darte cuenta de cómo se sienten los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 26. Sentido del humor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 27. Habilidad para controlar situaciones estresantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 28. Responsabilidad para compaginar estudios y diversión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 29. Ayudar a otras personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 30. Respetar a personas de diferente raza, sexo, religión, capacidad... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 31. Participar en actividades con fines sociales (voluntariado, ONGs, banco de alimentos...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |

ANEXO 2.

ESCALAS DE EVALUACIÓN DE LA IMPORTANCIA Y DE LA SATISFACCIÓN CON LOS ACTIVOS DE LA FAMILIA

ESCALA DE IMPORTANCIA DE LOS ACTIVOS QUE DEFINEN A LA FAMILIA IDEAL

Esta escala está compuesta por un total de 23 ítems que ofrece información relativa a la importancia concedida a 5 dimensiones de los estilos parentales que facilitan el desarrollo positivo adolescente: *apoyo y afecto* (4 ítems), *supervisión o control* (6 ítems), *promoción de autonomía* (4 ítems), *comunicación* (5 ítems) y *aceptación* (4 ítems). Los ítems se responden con referencia a la pregunta "¿Cómo de importante es que los padres...?" en una escala Likert de 1 (*Nada importante*) a 10 (*Muy importante*), para evaluar la importancia que los individuos asignan a cada activo familiar para definir su ideal de familia. El instrumento fue elaborado *ad hoc* para la presente investigación y su construcción se ha fundamentado teóricamente en dos aspectos: 1) aquellas dimensiones del estilo parental sobre las que existe en la literatura científica una importante evidencia acerca de su influencia positiva sobre el desarrollo infantil y adolescente (Musitu y García, 2001; Parra y Oliva, 2015) y 2) los resultados obtenidos en la fase de investigación cualitativa, en la que se analizó la opinión de adolescentes y progenitores acerca de las cualidades que definen a una familia ideal (véase Oliva *et al.*, 2017).

En la presente investigación, la escala fue administrada a adolescentes y progenitores. En la siguiente tabla A2.1, se muestran los datos relativos a la consistencia interna del instrumento.

TABLA A2.1. FIABILIDAD DE LA ESCALA DE IMPORTANCIA DE LOS ACTIVOS QUE DEFINEN A LA FAMILIA IDEAL

| DIMENSIONES | ADOLESCENTES | PROGENITORES |
|------------------------|--------------|--------------|
| Apoyo y afecto | .84 | .80 |
| Supervisión o control | .86 | .87 |
| Promoción de autonomía | .77 | .81 |
| Comunicación | .89 | .91 |
| Aceptación | .80 | .81 |

ImpF
PIENSA EN LA FAMILIA IDEAL

| <i>¿Cómo de importante es que los padres, las madres o cuidadores tengan las siguientes características?</i> | NADA IMPORTANTE MUY IMPORTANTE | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1. Ayuden a sus hijos/as | | | | | | | | | | |
| 2. Comprendan a sus hijos/as | | | | | | | | | | |
| 3. Se esfuercen para que sus hijos/as se sientan bien | | | | | | | | | | |
| 4. Muestren cariño a sus hijos/as | | | | | | | | | | |
| 5. Quieran saber qué hacen sus hijos/as en su tiempo libre | | | | | | | | | | |
| 6. Hagan respetar las normas de casa | | | | | | | | | | |
| 7. Establezcan con claridad cuáles son las normas en la familia | | | | | | | | | | |
| 8. Se preocupen porque sus hijos/as hagan las tareas escolares | | | | | | | | | | |
| 9. Controlen la hora de vuelta a casa | | | | | | | | | | |
| 10. Controlen que los/as hijos/as hagan las tareas de casa (hacer la cama, recoger la mesa, etc.) | | | | | | | | | | |
| 11. Animen a sus hijos/as a tener ideas y opiniones propias | | | | | | | | | | |
| 12. Animen a sus hijos/as a decir lo que piensan aunque no estén de acuerdo | | | | | | | | | | |
| 13. Permitan a sus hijos/as resolver sus propios problemas | | | | | | | | | | |
| 14. Respeten las decisiones de sus hijos/as en sus cosas personales | | | | | | | | | | |
| 15. Hablen con sus hijos/as de lo que preocupa e interesa a sus hijos/as (por ejemplo sexualidad, religión, drogas, sus problemas...) | | | | | | | | | | |
| 16. Dedicuen tiempo a hablar con sus hijos/as | | | | | | | | | | |
| 17. Creen un ambiente en el que sus hijos/as se sientan cómodos hablando de sus problemas | | | | | | | | | | |
| 18. Estén dispuestos a hablar con sus hijos/as | | | | | | | | | | |
| 19. Muestren interés en hablar con sus hijos/as | | | | | | | | | | |
| 20. Acepten las ideas y opiniones de sus hijos/as | | | | | | | | | | |
| 21. Acepten a sus hijos/as tal y como son | | | | | | | | | | |
| 22. Respeten los gustos, aficiones y formas de vestir de sus hijos/as | | | | | | | | | | |
| 23. Acepten a los/as amigos/as de sus hijos/as | | | | | | | | | | |

Normas de corrección de la escala. Se realiza la media aritmética de los ítems que configuran cada una de las dimensiones evaluadas por el instrumento, obteniendo una puntuación en cada una de ellas que puede oscilar entre 1 y 10.

Las dimensiones y los ítems que las componen se detallan a continuación:

- Apoyo y afecto. Media aritmética de los ítems 1, 2, 3 y 4.
- Supervisión o control. Media aritmética de los ítems 5, 6, 7, 8, 9 y 10.
- Promoción de autonomía. Media aritmética de los ítems 11, 12, 13 y 14.
- Comunicación. Media aritmética de los ítems 15, 16, 17, 18 y 19.
- Aceptación. Media aritmética de los ítems 20, 21, 22 y 23.

ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LOS ACTIVOS DE LA PROPIA FAMILIA

Este instrumento es una adaptación de la *Escala Importancia de los Activos que definen a la Familia Ideal*. Mide el grado de satisfacción de las/los adolescentes con las características que definen a una familia ideal, evaluando dichas características en su propio entorno familiar. Está compuesta por 23 ítems y ofrece información relativa a la satisfacción de la/el adolescente respecto a 5 dimensiones de los estilos parentales, considerados en su propia familia: *apoyo y afecto* (4 ítems), *supervisión o control* (6 ítems), *promoción de autonomía* (4 ítems), *comunicación* (5 ítems) y *aceptación* (4 ítems). Las/los adolescentes responden con referencia a la pregunta "¿Cómo de contento/a estás con que tus padres...?" en una escala Likert de 1 (*Nada contento/a*) a 10 (*Muy contento/a*). La fiabilidad para las dimensiones del instrumento en el presente estudio fue la siguiente: .90 (apoyo y afecto), .86 (supervisión o control), .90 (promoción de autonomía), .91 (comunicación) y .87 (aceptación).

Normas de corrección de la escala. Se realiza la media aritmética de los ítems que configuran cada una de las dimensiones evaluadas por el instrumento, obteniendo una puntuación en cada una de ellas que puede oscilar entre 1 y 10.

Las dimensiones y los ítems que las componen se detallan a continuación:

- Apoyo y afecto. Media aritmética de los ítems 1, 2, 3 y 4.
- Supervisión o control. Media aritmética de los ítems 5, 6, 7, 8, 9 y 10.
- Promoción de autonomía. Media aritmética de los ítems 11, 12, 13 y 14.
- Comunicación. Media aritmética de los ítems 15, 16, 17, 18 y 19.
- Aceptación. Media aritmética de los ítems 20, 21, 22 y 23.

AHORA PIENSA EN TU PADRE, MADRE O CUIDADOR

| ¿Cómo de contento/a estás con los siguientes aspectos en la relación con tu padre, madre o cuidador? | NADA CONTENTO/A | | | | | | | | | | MUY CONTENTO/A |
|---|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 1. Ayuda que te dan cuando lo necesitas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 2. Cómo comprenden tus cosas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 3. El esfuerzo que realizan para que te sientas bien | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 4. Cariño que te dan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 5. Interés que tienen por conocer qué haces en tu tiempo libre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 6. Cómo hacen respetar las normas de casa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 7. La claridad en las normas que te ponen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 8. Cómo se preocupan por que hagas las tareas escolares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 9. Cómo controlan la hora de vuelta a casa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 10. Cómo controlan que hagas las tareas de la casa (hacer la cama, recoger la mesa, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 11. Cómo te animan a tener tus ideas y opiniones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 12. Cuánto te animan a decir lo que piensas aunque no estén de acuerdo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 13. La manera en que te permiten resolver tus problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 14. Cómo respetan tus decisiones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 15. Lo que hablan contigo de lo que a ti puede interesarte (por ejemplo sexualidad, religión, drogas, tus problemas...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 16. El tiempo que dedican a hablar contigo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 17. El ambiente que crean para que te sientas cómodo hablando de tus problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 18. Cómo aceptan tus ideas y opiniones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 19. Lo dispuestos que están a hablar contigo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 20. El interés que muestran en hablar contigo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 21. Cómo te aceptan como eres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 22. Cómo respetan tus gustos, aficiones y formas de vestir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 23. Cómo aceptan a tus amigos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |

Por favor, indica a continuación en quién has pensado al rellenar el cuestionario anterior:

- 1 Madre
 2 Padre
 3 Padre y madre
 4 Otro cuidador. Quién

ANEXO 3.

ESCALAS DE EVALUACIÓN DE LA IMPORTANCIA Y DE LA SATISFACCIÓN CON LOS ACTIVOS DE LA ESCUELA

ESCALA DE IMPORTANCIA DE LOS ACTIVOS QUE DEFINEN LA ESCUELA IDEAL

Esta escala está compuesta por un total de 18 ítems distribuidos en 6 dimensiones: *transmisión del conocimiento, uso de nuevas tecnologías, trato a los alumnos, relación familia-escuela, atención a la diversidad y meta de la educación*. Cada una de las 6 dimensiones de la escala consta de 3 ítems que se responden haciendo referencia a la pregunta "Piensa en la escuela o instituto ideal. ¿Cómo de importante es que tenga las siguientes características?" Los participantes valoran cada una de las características escolares o ítems en una escala Likert de 1 (*Nada importante*) a 10 (*Muy importante*), definiendo así su ideal de escuela.

Se trata de una escala elaborada *ad hoc* para la presente investigación a partir de los resultados obtenidos en la fase de investigación cualitativa mediante grupos de discusión con adolescentes y profesorado, en los que se les preguntó por las cualidades que definen una escuela ideal (véase Oliva *et al.*, 2017).

En la presente investigación, la escala fue administrada a adolescentes y profesorado. En la Tabla A3.1 puede consultarse la información relativa a la consistencia interna del instrumento.

TABLA A3.1. FIABILIDAD DE LA ESCALA DE IMPORTANCIA DE LOS ACTIVOS QUE DEFINEN LA ESCUELA IDEAL

| DIMENSIONES | ADOLESCENTES | PROFESORADO |
|------------------------------|--------------|-------------|
| Transmisión del conocimiento | .80 | .83 |
| Uso de NNTT | .81 | .85 |
| Trato a los alumnos | .77 | .74 |
| Relación familia-escuela | .88 | .87 |
| Atención a la diversidad | .77 | .84 |
| Meta de la educación | .72 | .74 |

ImpE
PIENSA EN LA ESCUELA - INSTITUTO IDEAL

| ¿Cómo de importante es que tenga las siguientes características? | NADA IMPORTANTE MUY IMPORTANTE | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1. Las clases se lleven a cabo de manera organizada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 2. Las/os profesoras/es expliquen bien | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 3. En clases se pongan ejemplos o ejercicios que faciliten la comprensión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4. En clases se usen nuevas tecnologías para facilitar el aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 5. Las/os profesoras/es usen diferentes tecnologías para presentar el contenido de la asignatura (vídeos, audios, Power Point, programas online, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6. En las asignaturas se trabaje con ordenadores e internet | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7. Las/os profesoras/es escuchen y tomen en cuenta la opinión de las/os alumnas/os | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8. Las/os profesoras/es traten con respeto a las/os alumnas/os | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9. Las/os profesoras/es sean cercanos pero sepan poner orden en las clases | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 10. El centro escolar y las familias estén comunicados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11. Los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijas/os contactando con las/os profesoras/es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 12. El centro favorezca la participación de la familia mediante reuniones, tutorías, cursos, etc. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 13. Las/os profesoras/es faciliten la participación de todos las/os alumnas/os en las actividades que proponen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 14. Las/os profesoras/es ajusten los contenidos a las habilidades y necesidades de las/os estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 15. Las/os profesoras/es pongan tareas que se adapten a las diferentes capacidades de las/os alumnas/os | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 16. Las/os profesoras/es ayuden a las/os alumnas/os a alcanzar los mejores resultados académicos posibles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 17. Las/os profesoras/es persigan el bienestar de las/os alumnas/os y su formación como personas adultas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 18. Las/os profesoras/es eduquen en valores cívicos y democráticos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Normas de corrección de la escala. Se realiza la media aritmética de los ítems que configuran cada una de las dimensiones evaluadas en el instrumento, obteniendo una puntuación en cada una de ellas que puede ir desde 1 hasta 10. Las dimensiones y los ítems que las componen se detallan a continuación:

- Transmisión del conocimiento. Media aritmética de los ítems 1, 2 y 3.
- Uso de NNTT. Media aritmética de los ítems 4, 5 y 6.
- Trato a los alumnos. Media aritmética de los ítems 7, 8 y 9.
- Relación familia-escuela. Media aritmética de los ítems 10, 11 y 12.
- Atención a la diversidad. Media aritmética de los ítems 13, 14 y 15.
- Meta de la educación. Media aritmética de los ítems 16, 17 y 18.

ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LOS ACTIVOS DE LA PROPIA ESCUELA

Este instrumento es una adaptación de la *Escala Importancia de los Activos que definen a la Escuela Ideal*. En este caso, la escala fue administrada a adolescentes y profesorado con el objeto de evaluar la satisfacción de éstos con las características que definen a la escuela ideal, en relación con su propio centro educativo. La escala está compuesta por un total de 18 ítems distribuidos en 6 dimensiones (transmisión del conocimiento, uso de nuevas tecnologías, trato a los alumnos, relación familia-escuela, atención a la diversidad y meta de la educación), cada una compuesta por 3 ítems. Los ítems se responden en referencia a la pregunta "Piensa en tu instituto. ¿Cómo de contento estás con los siguientes aspectos?" en una escala Likert de 1 (*Nada contento/a*) a 10 (*Muy contento/a*). A continuación, se presentan los datos relativos a la consistencia interna de la escala (Tabla A3.2).

**TABLA A3.2. FIABILIDAD DE LA ESCALA DE SATISFACCIÓN
CON LOS ACTIVOS DE LA PROPIA ESCUELA**

| DIMENSIONES | ADOLESCENTES | PROFESORADO |
|------------------------------|--------------|-------------|
| Transmisión del conocimiento | .85 | .87 |
| Uso de NNTT | .88 | .91 |
| Trato a los alumnos | .86 | .82 |
| Relación familia y escuela | .86 | .71 |
| Atención a la diversidad | .86 | .85 |
| Meta de la educación | .86 | .88 |

SatE
PIENSA EN TU INSTITUTO

| <i>¿Cómo de contento/a estás con los siguientes aspectos? Para responder piensa en lo que hace la mayoría de profesores/as y no en uno solo</i> | NADA CONTENTO/A | | | | | | | | | | | MUY CONTENTO/A |
|---|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--|-------------------|
| 1. Cómo organizan las/os profesoras/es las clases | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 2. Cómo de bien explican las/os profesoras/es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 3. Los ejemplos o ejercicios que ponen las/os profesoras/es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 4. El uso de nuevas tecnologías para facilitar el aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 5. El uso de diferentes tecnologías para presentar el contenido de la asignatura (vídeos, audios, Power Point, programas online, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 6. El trabajo con ordenadores e internet en clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 7. Cómo las/os profesoras/es escuchan y toman en cuenta la opinión de las/os alumnas/os | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 8. El respeto que las/os profesoras/es tienen a las/os alumnas/os | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 9. Cómo las/os profesoras/es son cercanos y saben poner orden en las clases | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 10. Cómo es la comunicación entre las/os profesoras/es y los padres y las madres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 11. Cómo se implican padres y madres en la educación contactando con las/os profesoras/es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 12. Cómo el centro favorece la participación de padres y madres mediante reuniones, tutorías, cursos, etc. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 13. Cómo facilitan las/os profesoras/es la participación de todas/os las/os alumnas/os en las actividades que se proponen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 14. Cómo ajustan las/os profesoras/es los contenidos a las habilidades y necesidades de las/os estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 15. Cómo las tareas que ponen las/os profesoras/es se adaptan a las diferentes capacidades de las/os alumnas/os | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 16. La manera en que las/os profesoras/es os ayudan a las/os alumnas/os a alcanzar los mejores resultados académicos posibles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 17. Cómo las/os profesoras/es buscan el bienestar de las/os alumnas/os y vuestra formación como personas adultas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 18. Cómo las/os profesoras/es educan en valores cívicos y democráticos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |

La versión de la escala SatE incluida en el presente anexo es la administrada a los chicos y las chicas adolescentes. En la versión para el profesorado, la pregunta general en relación con la cual los participantes respondían a los diferentes ítems fue modificada tal y como se indica a continuación: "¿Cómo de contento está con los siguientes aspectos? Para responder piense en lo que hacen la mayoría de profesores y no en lo que usted hace."

Normas de corrección de la escala. Se realiza la media aritmética de los ítems que configuran cada una de las dimensiones evaluadas en el instrumento, obteniendo una puntuación en cada una de ellas que puede ir desde 1 hasta 10. Las dimensiones y los ítems que las componen se detallan a continuación:

- Transmisión del conocimiento. Media aritmética de los ítems 1, 2 y 3.
- Uso de NNNT. Media aritmética de los ítems 4, 5 y 6.
- Trato a los alumnos. Media aritmética de los ítems 7, 8 y 9.
- Relación familia y escuela. Media aritmética de los ítems 10, 11 y 12.
- Atención a la diversidad. Media aritmética de los ítems 13, 14 y 15.
- Meta de la educación. Media aritmética de los ítems 16, 17 y 18.

ANEXO 4.

ESCALA DE COMPORTAMIENTO CÍVICO

Esta escala está compuesta por 10 ítems y ofrece una valoración global del comportamiento respetuoso de las personas con las normas de convivencia pública.

El instrumento fue diseñado *ad hoc* por el equipo de investigación del presente estudio a partir de los resultados de varios grupos de discusión realizados con adolescentes, progenitores y profesorado en una primera fase cualitativa del proyecto (véase Oliva *et al.*, 2017).

Los 10 ítems (por ejemplo, "Respeto a las personas mayores") son respondidos en una escala Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 10 (*Totalmente de acuerdo*), ofreciendo como resultado de la corrección una medida global de comportamiento cívico de la persona.

En el presente estudio, la escala fue administrada a adolescentes y la fiabilidad calculada mediante alfa de Cronbach fue de .92.

Normas de corrección de la escala. Para calcular la puntuación global de la escala, se invierte la puntuación del ítem 7 ("Provocan problemas entre compañeros/as") y posteriormente se hace un sumatorio de todos los ítems que configuran la escala, cuyo resultado puede oscilar entre 10 y 100. Una mayor puntuación es indicativo de un mayor acuerdo con los valores cívicos de respeto social básico.

A continuación encontrarás un conjunto de frases en las que deberás indicar cómo los chicos y las chicas adolescentes son vistos por la sociedad

No te preguntaremos cómo tú los/as ves, sino cómo crees que la mayoría de la gente los/as ve

TOTALMENTE
EN DESACUERDO

TOTALMENTE
DE ACUERDO

| | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1. Saben cómo comportarse en clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 2. Son personas educadas (por ejemplo, suelen saludar y despedirse, pedir por favor y dar las gracias) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 3. Median o ayudan en los problemas entre compañeros/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4. Respetan a las personas mayores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 5. Saben cómo comportarse con los/as amigos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6. Expresan su agradecimiento a las personas que se portan bien con ellos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7. Provocan problemas entre compañeros/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8. Piden disculpas cuando se dan cuenta que le han hecho daño a alguien | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9. Ayudan a solucionar las peleas entre amigos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 10. Saben cómo comportarse con la familia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

BIENESTAR Y
DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE
DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO
UN ESTUDIO CUANTITATIVO

Centro
Reina Sofía
sobre adolescencia
y juventud

| fad

 Santander

Telefónica